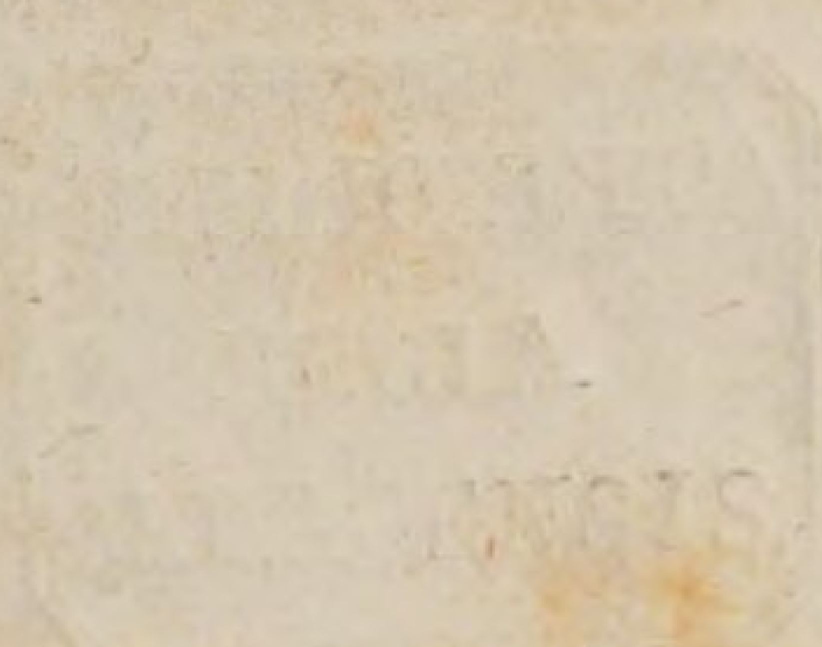
Bartholomäi, Friedrich

Herr Curtmann und die Gemüthsbildung

Jena 1852

Bartholomaei



Herr Curtmann

und

die Gemüthsbildung

von

Fr. Bartholomäi.

Jena,
Verlag von J. G. Schreiber u. Söhne.
1852.

Druck von Schreiber u. S.

Vorwort.

Das Schriftchen, welches ich hiermit der Oeffentlichkeit übergebe, hat einen dreifachen Ursprung.

Als die Schindlersche Preisaufgabe gestellt wurde, ging ich an eine Analyse des Gemüthslebens, um aus ihr zu ersehen, in wie weit jene berechtigt sei, oder berichtigt werden müsse. Die Antwort lautete: Wir sorgen durch den Unterricht um so mehr für die Bildung des Gemüths, je weniger wir dafür sorgen, d. h. jemehr wir den Unterricht in seiner specifischen Objektivität bestehen, oder vielmehr, weil er subjektivirt ist, ihn wieder in die Objectivität zurückgehen lassen. Dabei blieb's: ich war beruhigt.

Da erschien die Schrift des Herrn Dr. Curtmann. Ich unterwarf sie der Kritik. Diese enthielt eine Negation und eine Position. Jene wuchs mir unter den Händen; diese wurde noch umfangreicher. Jene, weil es schwer ist, mit Herrn Curtmann zu streiten, denn er springt zu wunderlich mit den Gedanken um; diese, weil man nicht verständlich sein kann, wenn man ein Unterrichtsgebiet nicht nach allen Seiten durchläuft. Die Kritik wurde so eine eigne Schrift. Aber auch als solche war sie noch zu umfangreich. Daher habe ich meistens nur die Hauptpunkte und nur den ersten Unterricht herausgegriffen und die Negation fast ganz zurückgedrängt. Nur beim geographischen Unterricht habe ich in aphoristischen Sätzen, gewissermaßen in blosen Ueberschriften anzudeuten versucht, in wie vielfacher Hinsicht das Material diskutirt werden muß.

Herr Curtmann hat mit Recht auf die Stellung der Schule zur Gesellschaft den meisten Werth gelegt. Ueber diesen Theil seiner Arbeit hatte ich die Recension schon vor dem Erscheinen derselben in meiner Abhandlung: „Herr von Radowitz und die Volksschule" geschrieben. Daher habe ich dieselbe großen Theils wieder mit benutzt.

Dadurch mag zugleich klar werden, ob Herr Curtmann und ich auf demselben Boden stehen, wie die Pädagogische Revüe anzunehmen scheint. Dieselbe giebt nicht undeutlich zu verstehen, daß sie sowohl auf Herrn Curtmann als auf mich ihren wohlthätigen Einfluß geäußert zu haben, mit Vergnügen vermerke. Soviel ist gewiß, daß die Pädagogische Revüe — thun's ja doch auch schlechte Blätter — jeden ihrer Leser, also auch uns Beide, Herrn Curtmann und mich vielfach angeregt hat und fort und fort anregt — aber soviel ist auch gewiß, daß der Gedanke, daß die Schule keine Institution des Staates sein dürfe, gedruckt, ehe die Pädagogische Revüe geboren war.

Die sociale Stellung der Schule ist aber ein Thema, das den Lehrer als solchen am wenigsten kümmern sollte. Die ganze Nation — Jeder, ohne Ausnahme — sollte hierüber seine feste — aus der wirklichen Sachlage hervorgegangene — Ueberzeugung haben. Deßhalb möchte ich schließlich nicht blos die Lehrer, sondern auch Alle und Jede auf die Wichtigkeit der Schulfrage aufmerksam machen.

Jena, im Januar 1852.

Fr. Bartholomäi.

Inhalt.

Einleitung.

Der alte Schlendrian legt dem Geiste verschiedene Vermögen bei. Verstand, Gefühl, Vernunft u. s. w. sind die nebelhaften und wesenlosen Gestalten, welche wie Gespenster durch die Zauberformel: „Seelenvermögen" heraufbeschworen werden. Das ist ein Unglück. Denn Verständigung über psychische Zustände wird durch diese unwissenschaftlichen, begriffslosen Begriffe wo nicht ganz unmöglich, so doch sehr erschwert. Aber die Worte sind einmal da, sie beziehen sich auf einen bestimmten Umfang, einen bestimmten Kreis oder auf eine bestimmte Art von Seelenthätigkeiten. Daher muß man sie wohl oder übel beibehalten. Doch so wenig wir über die Natur des Brechmittels durch die Definition: „Ein Brechmittel ist ein Mittel, welches Brechen erregende Kraft hat," erfahren, ebenso unbegreiflich bleibt uns die gesammte geistige Thätigkeit durch die Annahme der Seelenvermögen. Durch die Substitution derselben erfährt man höchstens, was im Geiste vorgeht, nicht aber wie und weßhalb es vorgeht, namentlich erhält man keinen Aufschluß darüber, wie sich der betreffende Zustand entwickelt, und welchen Endursachen er sein Dasein verdankt.

Wenn wir daher von Gemüthsbildung reden, so verstehen wir unter Gemüth nicht eine Kraft oder ein Vermögen, sondern einen Zustand der Seele, der zwar nicht continuirlich ist, aber unter günstigen Umständen sich der Stetigkeit bald mehr bald weniger nähert. Welcher Zustand das ist, hängt vom Sprachgebrauch ab.

Wir müssen, um ihn charakterisiren zu können, den Geist beobachten und zusehen, welcher Thätigkeiten und Vorgänge halber ihm Gemüth zugesprochen wird.

Im Allgemeinen faßt man das Gemüth im Gegensatz zu dem sogenannten Verstande auf. Hierin ist der Schlüssel für das Verständniß des ersteren. Wenn das Denken eine untergeordnete Rolle spielt, so ist der Geist entweder in einer gewissen Unthätigkeit — er ist stumpf und blödsinnig, oder seine Thätigkeit ist der Art, daß das Denken nicht aufkommen kann, indem durch die Vorstellungen Gefühle und Begehrungen hervorgerufen werden, unter deren Einflusse bestimmte Vorstellungsmassen in's Bewußtsein zu kommen gehindert werden. Da nun das Gemüth diesen Gegensatz zwischen Fühlen und Denken ausdrückt, so müssen wir consequenter Weise die Stärke des Gemüths durch den Niveauunterschied zwischen Denken und Fühlen messen und die größte und höchste Entfaltung des Gemüthslebens da finden, wo das Denken gänzlich zurückgedrängt wird und nur Gefühle und die damit zusammenhängenden Begehrungen sich vorfinden. Diesen Zustand nennen wir Leidenschaft. Wir dürfen demnach behaupten, daß die Leidenschaft Blüthe, Spitze, Höhepunkt des Gemüthslebens ist. Wenn die Leidenschaft den Menschen faßt, so hört entweder das Denken ganz auf, oder es wird so einseitig, daß eine Correction oder Modificirung der im Bewußtsein vorhandenen Gedanken unmöglich ist, denn die Leidenschaft ist „blind", und doch ist der Geist in intensiver Thätigkeit.

Hierdurch ist noch nichts über die sittliche Bedeutung der Leidenschaft entschieden, sondern nur ihre psychologische Seite in's Auge gefaßt. Erfahrungsmäßig steht zwar fest, daß ein Mensch ohne Leidenschaft ein armseliger Wicht ist, aber ebenso gewiß ist, daß die Leidenschaft zum Verbrechen treibt. Ruhm und Ehre, Wissen und Heldenthaten, Würfel und Mädchen, Land und Meer, Geld und Gut, Gutes und Böses, Häßliches und Schönes — kurz Alles kann unter Umständen Gegenstand respective Ursache der Leidenschaft werden.

Die Leidenschaft ist nur der Culminationspunkt, die höchste Potenz des Gemüthslebens, eine Seite desselben, nicht das Gemüthsleben selbst. Um dieses begrifflich festzustellen, müssen wir das Besondere, was den Seelenzustand zur Leidenschaft macht, ausscheiden und ihr Allgemeines festhalten. Das Erste nun, was sich in der

Leidenschaft offenbart, ist das Gefühl der Lust oder Unlust. Dieses erregt nothwendig ein Begehren oder Verabscheuen, beide Worte in der weitesten Bedeutung genommen. Dieses Begehren oder Verabscheuen tritt endlich in einer bestimmten Stärke auf. Daher muß die Intensität als drittes Moment der Leidenschaft herbeigezogen werden. Tragen wir diese Momente auf den allgemeinen Zustand über, so erhalten wir für das Gemüthsleben die Factoren: Lust und Begehrung und Intensität beider. Demnach ist der Gegensatz zwischen Gemüth und Gemüthlosigkeit kein absoluter, sondern nur ein gradueller. Der Gemüthlose ist nicht gemüthlos — denn Jeder empfindet Lust und Unlust, begehrt und verabscheut, graduell aber zeigen sich die Unterschiede so bedeutend, daß man kaum glaubt, Individuen derselben Species vor sich zu sehen, und man sich versucht fühlt, Klassen, Ordnungen u. s. w. anzunehmen.

Die Lust oder Unlust kommt, wie sich von selbst versteht, nicht von selbst, sondern sie setzt einen Gegenstand voraus. Dieser kann ein Abstractum oder Concretum sein, wirklich vorliegen, existiren, oder blos fingirt sein — aber in der Vorstellung muß er sein. Das Gemüthsleben ist also durch die Gegenstände bedingt, durch die es erregt und genährt wird. Daher kommt es zunächst darauf an, wie groß der Kreis von Gegenständen ist, welcher zur Erregung des Gemüthslebens beiträgt. „Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß.“ Wer den Gegenstand seiner Liebe, seines Hasses nicht kennt, nicht ahnt, ihn sich nicht vorstellt, liebt und haßt nicht. Wir predigen den Menschen von allen möglichen Ideen vor, von Freiheit, Wahrheit und Recht, von Vaterland u. s. w., aber das Volk bleibt kalt bei unsern Predigten, denn es hat an unsern Worten nur Worte, keinen Gegenstand. Es hat keine Anschauung der Freiheit weder in Geschichte noch Gegenwart, keine Anschauung von Wahrheit, weil es keine wahren Menschen wahrnimmt, selbst nicht wahr sein darf, keine Anschauung von Recht, weil dermalen in Europa — England ausgenommen — das Recht mit Füßen getreten wird; es hat keine Anschauung vom Vaterlande, weil der Preuße nicht weiß, wie es dem Baier geht, und der Baier nicht weiß, was der Oesterreicher thut. Für alles das kann das Herz des Volkes nicht höher schlagen, es kann nicht dadurch gemüthlich erregt werden. Wenn aber die gemüthliche Erregung ohne Gegenstand nicht möglich ist, so

ist nothwendig der Mensch in dem Grade gemüthsarm, als der Umfang der Gegenstände, welche ihn beschäftigen, gering ist; oder die Bedingung des Gemüthslebens ist in dem Umfange der erregenden Gegenstände gegeben. Je größer derselbe ist, desto höher kann das Gemüthsleben sich entfalten. Je größer der Kreis der Gegenstände ist, welche das Gemüth beschäftigen, desto mehr ist dasselbe entwickelt.

Gesetzt nun, der Umfang der Gegenstände, welche das Gemüth beschäftigen, sei bei zwei Individuen quantitativ derselbe, so kann die Verschiedenheit nur noch eine qualitative sein — sie muß in der Art der Gegenstände ihren Grund haben. Denn sind die Gegenstände der Masse, dem Umfange nach identisch, so können sie sich nur durch die Verhältnisse, in welchen sie sowohl unter einander, als zu den übrigen Gegenständen und zum Subjekt und der Gesellschaft stehen, unterscheiden. Die Gegenstände erscheinen als schöne und häßliche, als gute und böse, oder richtiger, wir fassen sie vom ästhetischen und ethischen Standpunkte auf. Es zeigt sich hier der Unterschied zwischen rohem und edlem, reinem und unreinem, gutem und bösem u. s. f. Gemüthe. Es ist auch geradezu unbegreiflich, daß der Gegenstand durch seine Beziehung und sein Verhältniß nichts entscheiden sollte. Das ästhetische und ethische Urtheil mischt sich überall ohne unser Zuthun ein. Da wir nun postuliren dürfen, daß nur diejenige Gemüthsbildung Werth habe, welche auf das Schöne und Gute basirt ist, so muß dieselbe von der Art der Gegenstände abhängig gedacht werden: je mehr die Gegenstände, welche das Gemüth beschäftigen, schön und gut sind, desto mehr ist dasselbe gebildet.

Das Gefühl der Lust oder Unlust stellt sich von selbst ein, kann nicht durch einen Akt des Willens hervorgerufen werden. Damit ist zugleich gesagt, daß es sich nicht nothwendig einzustellen braucht. Ferner erregt das Gute und Schöne das Gefühl der Lust, das Böse und Häßliche das Gefühl der Unlust — denn das Ethische und Aesthetische wird dadurch zum Ethischen und Aesthetischen, daß es Wohlgefallen und Mißfallen erregt. Da wir nun den ethischen und ästhetischen Standpunkt nicht verlassen können, selbst wenn wir wollten, so müssen wir fordern, daß das Schöne und Gute das Gefühl der Lust, das Böse und Häßliche das Gefühl der Unlust erweckt; in je höherem Grade das Schöne und Gute das Gefühl

der Lust, das Böse und Häßliche das Gefühl der Unlust im Menschen hervorbringt, desto gebildeter ist sein Gemüth.

Aber damit ist es nicht genug. Das Gemüth documentirt sich auch im Begehren. Welcher Art das Begehren sein muß, ist uns durch den ästhetisch-ethischen Standpunkt gegeben: in je höherem Grade das Schöne und Gute das Begehren nach demselben, das Häßliche und Böse den Abscheu vor demselben erzeugt, desto gebildeter ist das Gemüth des Begehrenden oder Verabscheuenden.

Was endlich die Intensität des Gemüths anlangt, so bemerken wir erstens, daß die Erregung bald langsamer bald schneller erfolgt, zweitens, daß keine Bewegung des Gemüths ewig währt, ja meist von kurzer Dauer ist. Hier ist zu unterscheiden, wie lange die einzelne Erregung dauert, und in welchen Intervallen sie sich wiederholt. Wir haben es also im Allgemeinen mit der Geschwindigkeit der Gemüthsbewegung zu thun. Die Geschwindigkeit, mit welcher die einzelne Erregung auftritt, ist die momentane Geschwindigkeit und drückt gewissermaßen die Elasticität des Gemüths aus — die Geschwindigkeit, mit welcher sich die Bewegung wiederholt, ist die continuirliche. Dazwischen liegt die Dauer der einzelnen Erregung, welche die Länge der Erregung genannt werden kann. Nun ist klar, daß diese drei Beziehungen, welche rein zeitlich sind, zusammen ein Maß für die Intensität des Gemüthslebens darstellen. Je schneller das Gemüth erregt wird, je länger die Erregung anhält und je öfter sie sich wiederholt, desto mehr ist das Gemüth gebildet. Aber es kommt nicht sowohl auf ein einzelnes dieser Momente an, sondern auf den Gesammteffekt derselben. Man würde in den meisten Fällen irren, wenn man aus dem einen auf die Intensität des Gemüthslebens schließen wollte. Bei manchen ist die momentane Geschwindigkeit äußerst groß, aber Länge und continuirliche Geschwindigkeit verhältnißmäßig sehr gering. Es kommt darauf an, daß die Gesammtwirkung dieser drei Zeitmomente eine möglichst große sei. Die Intensität wird also zwar gemessen nach der Zeit, in welcher das Gemüth mit den Dingen beschäftigt ist, aber dieses Maß ist noch einseitig. So wie in der mechanischen Welt die Kraft das Produkt aus Masse und Geschwindigkeit ist, so auch in der geistigen. Die Masse wird uns hier repräsentirt durch die Vorstellungsmassen, welche

das Gemüth in Bewegung setzen. Das Gemüth, welches durch ein einziges oder durch einige Verhältnisse außer sich geräth, hat deßhalb noch keine Intensität. Diese wird vielmehr dadurch bedingt, daß mit einem Male möglichst viel Vorstellungsreihen im Bewußtsein sind, oder ohne Unterbrechung der Reihe nach in's Bewußtsein eintreten. Wir können also die Forderung der Intensität so formuliren: je länger das Gemüth erregt ist, und je größer die gleichzeitig im Bewußtsein vorhandene Gedankenmasse ist, desto größer ist seine Intensität, desto gebildeter ist dasselbe.

Durch diese Forderung eines Theils und andern Theils dadurch, daß wir uns unwillkürlich, aber nothwendig auf den ästhetisch-ethischen Standpunkt gestellt haben, sind wir noch zu einer neuen Forderung getrieben. Denn indem wir verlangen, daß bei einer Gemüthsbewegung möglichst viel Gedanken im Bewußtsein sind, setzen wir einen Gegenstand als Mittelpunkt der Gemüthsbewegung und bringen die andern in ein bestimmtes Verhältniß zu demselben. Wir setzen also eine bestimmte Verhältnißmäßigkeit zwischen den Gegenständen, wir setzen eine Einheit. Diese Einheit muß aber in der That Einheit sein, d. h. die Gegenstände müssen sich nach dem Maße ihrer Bedeutung geltend machen. Ferner wird das gesammte Gemüthsleben durch die einzelnen Gemüthsbewegungen dargestellt. Diese haben ihren Anlaß in den verschiedensten Gegenständen, welche ihrer Wichtigkeit nach graduell verschieden sind. Die Intensität der Gemüthsbewegung muß, falls eine ästhetische Befriedigung eintreten soll, im richtigen Verhältniß zur Wichtigkeit der erregenden Gegenstände stehen: je mehr die Intensität der Gemüthsbewegung der Wichtigkeit der Gegenstände proportional ist, desto gebildeter ist das Gemüth.

Diese Forderung hat von allen bis jetzt aufgestellten die meiste ästhetische Befriedigung, sie beherrscht also alle übrigen. In welchem Verhältniß diese letzteren zu einander stehen, ist leicht zu erkennen. Vergleichen wir zunächst Quantität und Qualität der erregenden Gegenstände, so sind folgende Fälle möglich:

1) alle Gegenstände sind gut und schön,

2) der schönen und guten sind mehr, als der häßlichen und bösen,

3) der schönen und guten sind ebensoviel, als der häßlichen und bösen,

4) der schönen und guten sind weniger, als der bösen und häßlichen,

5) alle sind böse und häßlich.

Aber diese Fälle kommen nicht an und für sich vor — die Endpunkte der Reihe können nicht einmal gedacht werden, da das Einerlei weder schön noch häßlich, weder gut noch böse sein kann — ferner liegt es nicht immer in unsrer Gewalt, ob wir mit den Gegenständen in Berührung kommen, oder nicht, daher müssen wir unterscheiden, ob das Subjekt durch seine That zu dem Umfange der Gegenstände gekommen ist. Der Passivität ist jedenfalls die niedrigste Stelle anzuweisen. Sie ist nicht gut, nicht böse, verhält sich ganz gleichgiltig zu den Dingen. Höher steht die Thatkraft. Je nachdem sie nun verwandt worden ist, verdient sie unsern Beifall. Das Gemüthsleben steht auf um so höherer Stufe, als sich der Mensch durch eigne That den Kreis der schönen und guten Gegenstände selbst schafft, die Quantität der Gegenstände wird also nicht blos durch die Qualität derselben, sondern auch durch die Art und Weise, in welcher sie in den Besitz des Individuums gekommen sind, bestimmt. Wir fragen vor allen Dingen: ob die Gegenstände durch eigne That herbeigeschafft wurden; fällt die Antwort auf diese Frage bejahend aus, so untersuchen wir, ob die Gegenstände schön und gut sind — und ist auch diese Frage bejaht, so bestimmen wir die Quantität: je mehr der Mensch durch eigne That die Gegenstände schafft, welche sein Gemüth bewegen, je schöner und besser dieselben sind, und je größer ihre Menge ist, desto mehr ist sein Gemüth gebildet.

Sobald das Gute und Schöne in's Bewußtsein tritt und es entsteht das Gefühl der Lust, so ist dieses nicht blos Folge der Vorstellungen, sondern zugleich das Urtheil, daß der Fühlende das Gute für gut hält. Denn der Mensch hat von Natur seine Freude nur am Guten. — Gleichwohl aber kommt es vor, daß der Mensch bei der Vorstellung des Guten dieses anerkennende Urtheil nicht, ja sogar ein entgegengesetztes hat. Ist also unser Satz, daß das Gute und Schöne von selbst Wohlgefallen erregt, richtig, so muß der Grund dieser Differenz in der Ansicht des Urtheilenden, respective Fühlenden liegen. **De gustibus non est disputandum**, d. h. was gut und schön sei,

hängt nicht blos von dem Verhältniß der Dinge, welchen Schönheit oder Gutheit zugeschrieben wird, ab, welches sie unter einander haben, sondern auch von dem Verhältniß derselben zum urtheilenden Subjekt. Dieses Verhältniß ist ein subjektives. Es muß objektiv werden, d. h. der Mensch muß Einsicht darüber gewinnen, und zwar diejenige Einsicht, welche wo nicht Wahrheit ist, doch derselben sich möglichst nähert. Damit also das Gute und Schöne in der That Lust, das Böse und Häßliche Unlust erzeugen kann, muß gefordert werden, daß der Mensch die rechte Einsicht in das Verhältniß der Dinge habe.

Erst wenn diese Bedingung erfüllt ist, haben die übrigen Forderungen ihre rechte Bedeutung. Denn entweder ist ohne Einsicht das Schaffen der Gegenstände durch eigne That ganz und gar unmöglich, oder wenn möglich, so kann die Wahl nicht die rechte sein und nicht der Umfang derselben. Aber auch der Forderung, daß das Gute und Schöne ein Begehren, das Böse und Häßliche ein Verabscheuen und zwar in möglichst hohem Grade erregt, kann nur dann vom ethischen Standpunkte genügt werden, wenn das Gute und Schöne oder Böse und Häßliche ein objektives, aus der rechten Einsicht entsprungenes ist.

Zu dieser Analyse des Gemüthslebens gab die Schindler'sche Preisaufgabe Veranlassung: „Wie der Volksschulunterricht von seiner abstrakten Richtung erlöst und für die Gemüthsbildung fruchtbarer gemacht werden könne." Da erschien die Schrift von Grube: „Der Elementarvolksschulunterricht im Zusammenhange dargestellt u. s. w. Erfurt und Leipzig, 1851," welche die Lösung der Aufgabe brachte. Dieselbe befriedigte mich nicht, weil sie vom reactionären Standpunkte aus gegeben war. Da aber Herr Grube meist vermittelnd verfährt und ich auch kaum im Stande war, ihn zu verstehen, so hatte ich keine Veranlassung, meine Gedanken weiter zu verfolgen. Auf's Neue trieb mich dazu das Schriftchen von Curtmann: „Reform der Volksschule." Der Titel ist sehr bezeichnend. Der Verfasser will eine Reform. „Fort mit dem Lichte, herbei mit der Finsterniß!" ist der Wahlspruch Curtmann's. Dadurch will er den Menschen zur Sittlichkeit, die Schule zur Ordnung bringen. Er ist Reactionär, blutrother Reactionär. Seine Angriffe treffen nicht sowohl die Schule, als die Demokratie, und sind so schwer, daß mir eine Entgegnung derselben

als Pflicht erscheint. Die beste Form der Entgegnung ist wohl die Beantwortung derselben Frage von demokratischem Standpunkte.

Das Curtmann'sche Gemüth ist ein wesentlich anderes, als das unsrige, denn nach Curtmann liegt in dem Worte Gemüth etwas national Deutsches und bildet die geistige Grundlage der Gesinnung und in höherer Instanz des Charakters. Ferner ist das Gemüth das Vermögen der persönlichen sympathetischen Gefühle. „Das Gemüthliche" im deutschen Charakter ist von jeher die hundemäßige Schwanzwedelei, und wenn sie nicht mehr am Platz war, brutaler Hochmuth gewesen. Diese wollen wir ausrotten, mögen die Menschen ungemüthlich werden oder nicht. — Unser Gemüth ist zwar auch die Grundlage der Sittlichkeit, und die Bildung desselben wesentlich sittliche Bildung, aber wir wollen nichts von sympathetischen Gefühlen im Allgemeinen — für diese sorgen wir gar nicht besonders. Wo sie nicht von selbst kommen, sollen sie ausbleiben. An die höchste Stelle setzen wir die Einsicht in das Verhältniß der Dinge, welche dem Schüler beizubringen ist, und die specifisch ethischen Momente des Schullebens. Dadurch glauben wir zur Erziehung des Schülers beizutragen — und halten es für keine „Fiction, daß der Unterricht an und für sich eine erziehliche Kraft besitze." Ohne die Einsicht ist die Freiheit, also auch sittliches Handeln nicht möglich — wenn daher der Zustand der Gesellschaft so verwickelt wird, wie der der heutigen, so ist ohne ein reiches Wissen sittliches Handeln im ganzen Umfange unmöglich. Die Einsicht, das Wissen ist uns nicht blos eine Vorbedingung der Sittlichkeit, sondern selbst sittliches Element. Diese Auffassung ist wenigstens ganz christlich. Christus betet: „Vater, vergieb ihnen, denn sie wissen nicht, was sie thun." Darin liegen — wie Herr Curtmann wohl zugeben wird — drei Gedanken: 1) die Juden sündigen, denn wäre das nicht der Fall, so wäre die Vergebung Unsinn, 2) aber sie wissen nicht, was sie thun, 3) also soll ihnen vergeben werden, d. h. doch mit klaren Worten: wer aus Dummheit sündigt, sündigt, wenn auch ihm die Sünde nicht so hoch anzurechnen ist. Aber ich glaube, daß dieß nicht einmal ganz richtig ist, sondern daß es darauf ankommt, ob der Handelnde ein Wissender ist oder sein muß. Wir haben nämlich drei Dinge neben und mit einander: das Wissen, das Wollen und das durch das Wissen mit dem Wollen in Beziehung gebrachte Objekt. Es sind daher folgende Fälle möglich:

1) der Mensch weiß recht und will es,
2) er weiß recht und will's nicht,
3) er weiß falsch und will's,
4) er weiß falsch und will's nicht.

Im ersten Falle haben wir vollkommene Einheit, Wissen und Wollen haben einerlei Objekt, im zweiten Falle hat das Wissen ein anderes, als das Wollen, im dritten das Wollen ein anderes, als das Wissen; denn das Wissen ist nicht vorhanden, weil das Objekt fehlt, oder das Objekt, welches supponirt wird, nicht wirklich Objekt ist. — Dadurch entsteht ein Zwiespalt, eine Disharmonie, welche nicht gefällt, und darum müssen wir das ganze Verhältniß für unschön, d. h. hier für unsittlich halten. Der vierte Fall führt, wie man leicht sieht, zu einer ziemlich weitläufigen Untersuchung. Daher mag es für unsern Zweck genügen, an dem dritten Falle nachgewiesen zu haben, daß das Wissen wesentlich ethischer Natur ist.

Allerdings wird der Mensch immer Mensch bleiben, er mag viel oder wenig lernen, er wird durch Nichtswissen und durch Vielwissen kein Gott; aber wer die Thätigkeiten Anderer und also das Verhältniß seines eigenen Thuns zu denselben nicht versteht und begreift, ist ein sittlicher Lump — und wenn wir vom Menschen verlangen, daß er sittlich sein soll — kein Mensch, d. h. nicht ein Mensch, welcher seine Stellung im Leben ausfüllt. Daher wird in diesem Sinne „der Mensch in der That durch den Unterricht zum Menschen." Das ist dem Herrn Curtmann ein ketzerischer Satz. Meinetwegen. Aber das möge er bedenken, daß Kultur- und wilde Völker verschiedene Dinge sind. Wenn's ihm bei uns nicht gefällt, weil die Menschen zu sehr unterrichtet sind, so mag er's bei den Hottentotten versuchen. Uns gefällt's hier nicht, weil die Menschen zu wenig wissen, also nicht sittlich sein können. Denn „die Sittlichkeit eines Menschen wie eines Volkes ist seiner Intelligenz durchaus proportional." Man muß sich nur hüten, Intelligenz für etwas Anderes, als Intelligenz zu halten. Wenn unser Volk gebildet gewesen wäre, es hätte nimmer zur Revolution kommen können, man hätte die Freiheit verstanden, die Reform im Flusse erhalten und keine Stabilität geduldet. Von der Macht des Unterrichts weiß Herr Curtmann gar nichts, es wundert uns auch gar nicht, wenn wir seine Psychologie und seine Didaktik näher ansehen. Nach

ihm erzieht blos die Person des Lehrers, nicht sein Unterricht als Material gebender, sondern als guter Unterricht.

Damit steht freilich im Widerspruche, daß die Intelligenz nöthig sein soll. Diese Intelligenz des Herrn Curtmann ist aber auch darnach. Denn „es giebt allerdings Stoffe, wobei die Wirkung auf die edleren Kräfte des Lernenden sich auf ein Minimum reducirt. Traurig genug, wenn die Verkehrtheit der Schuloberen diese Stoffe den ethischen voran- oder gleichgestellt hat.“ Diese Stoffe sind die der Naturwissenschaft. Aber schaut ihr nicht in die Natur, so seid ihr nur halbe Menschen; ein Mensch mit einem reichen Schatz naturwissenschaftlicher Kenntnisse ist zwar kein Reactionär, wie Herr Curtmann, aber wenn Einer im Stande ist, sich zu erheben von der Materie zum klaren bewußten Gedanken, sich zu vertiefen in die Idee, in die reelle Idee, so ist es der Naturkundige, welcher der Natur ihre Gesetze ablauscht. Der Erwerb einer neuen Idee ist ein neuer Schritt zu Gott.

Unsere Fassung des Gemüthslebens ergiebt sogleich, daß die Erziehung auf die Gemüthsbildung Rücksicht zu nehmen hat und auch in der That Rücksicht nimmt. Daher hat die Beantwortung der Frage nur dann Sinn und Werth, wenn für die Gemüthsbildung durch den Unterricht nicht erreicht wird, was erreicht werden kann. Nun lehrt leider die Erfahrung, daß es um die Gemüthsbildung nicht so gestellt ist, als man wünschen könnte. Der Steller der erwähnten Preisaufgabe sucht den Grund in der „abstrakten“ Richtung des Unterrichts. Daß die abstrakte Richtung zum Theil das Uebel verschuldet, ist nicht in Zweifel zu ziehen — aber nur zum kleinsten Theile. Es kommt noch auf andere Dinge als den Unterricht an. Das hat auch Curtmann gemeint, wie schon der Titel seines Buches lehrt. Auch ich kann die Aufgabe nicht in der gegebenen Fassung brauchen. Ich frage vielmehr, was die Schule zu thun habe, um das Gemüth zu bilden. Diese Frage wollen wir nun erst im Allgemeinen zu beantworten suchen und dann speciell untersuchen, was der Unterricht in den einzelnen Fächern zur Bildung des Gemüths beitragen müsse.

A.

Bildung des Gemüths durch den Unterricht im Allgemeinen.

Der Unterricht ist ein Theil oder eine Seite der Erziehung. Daher kann derselbe für sich nur vom psychologischen Standpunkte aus betrachtet werden. Diese Betrachtung reicht aber für unsere Aufgabe nicht aus. Denn es kommt uns wesentlich darauf an, daß der Unterricht so besorgt werde, daß er die Zwecke der Erziehung fördert. Der Hauptzweck, ja der einzige der Erziehung ist die Sittlichkeit. Daher wird vor allen Dingen bestimmt werden müssen, in welchem Zusammenhange die Gemüthsbildung mit der Sittlichkeit steht, und welche Sätze aus diesem Zusammenhange sich ergeben. Aber auch das genügt noch nicht. Denn da der Unterricht die Zwecke der Erziehung fördern soll, so muß er sich darüber klar sein, was die Erziehung im engern Sinne, die Zucht zu thun hat, wenn sie das Gemüth bilden soll. Deßhalb zerfällt unser allgemeiner Theil in drei Kapitel. Wir müssen reden 1) über das Verhältniß der Gemüthsbildung zur Sittlichkeit, 2) über das Verhältniß derselben zur Zucht und 3) über ihr Verhältniß zum Unterricht.

I. Verhältniß der Gemüthsbildung zur Sittlichkeit.

Die Momente des Gemüthslebens sind schon als wesentlich sittliche bestimmt worden. Daß sie in ihrer Gesammtheit den Menschen zum sittlichen Handeln befähigen, läßt sich mit Gewißheit erwarten, wenigstens mit großer Sicherheit hoffen. Das erste dieser Momente ist die rechte Einsicht. Es fragt sich, ob sie Voraussetzung der Sittlichkeit oder selbst ein sittliches Moment sei.

Das Sittliche hat eine formale und eine materiale Seite. Die sittlichen Ideen erzwingen sich stets Anerkennung, sie finden immer ein bereitwilliges Ohr oder tönen vielmehr als eine Gottesstimme aus dem Innern des Menschen heraus. Nach ihnen, oder unter der Macht ihres Einflusses urtheilt der Wilde und der Civilisirte, der Brave und der Bösewicht. Aber so constant der formale Factor der Sittlichkeit ist, so variabel ist der materiale. Ob das, was

heute recht und gut ist, es auch morgen sein, d. h. als solches anerkannt sein wird, kann Niemand mit Bestimmtheit voraussagen. Unsere Zeit ist voll von Widersprüchen aller Art. Das Neue ringt mit dem Alten. Die eine Partei verdammt die andere. „Was Recht ist, muß Recht bleiben!" so ruft Jeder; aber nur die Idee des Rechts ist ewig, nicht das Recht. Dieses ist abhängig von den Ansichten und den Verhältnissen. Nichts ist gut, als der gute Wille. Dieser Satz ist von Kant mit vollkommener Evidenz bewiesen. An denselben muß jede moralische Untersuchung anknüpfen. Die erste Frage ist nun, ob der Wille genügt, um einer Handlung das Prädikat einer sittlichen zu vindiciren. Die oberflächlichste Betrachtung des Menschenlebens — schon eine Geschichte des Kinderfreundes — zeigt uns, daß der gute Wille etwas ist, aber nicht Alles. Er ist ein Moment der Sittlichkeit, nicht die Sittlichkeit selbst. Es kommt ebenso sehr auf das Verhältniß des Willens zu den übrigen Momenten an, welche mit dem Objekte und dem Subjekte des Willens in Beziehung treten. Erst aus dem Verhältniß der Handlung zu den sie begleitenden Umständen kann das Urtheil über ihren sittlichen Werth festgestellt werden. Nach welchen Kategorieen eine in's Gebiet des Sittlichen gehörige Handlung examinirt werden muß, gehört nicht hierher — aber die Erfahrung lehrt tagtäglich, daß der Mensch die Beurtheilung wirklich nach einer Reihe solcher Kategorieen vornimmt. Man darf sich nicht dadurch täuschen lassen, daß das Urtheil meist ohne lange Ueberlegung abgegeben wird. Wir sind in der That meist ohne eine solche Ueberlegung gleich mit unserm Urtheile bei der Hand. Aber dieß beweist nicht, daß wir nicht nach den genannten Kategorieen entscheiden. Zumeist haben wir die Verhältnisse, in welchen wir mit Andern in Berührung kommen, uns blos durch Gewöhnung, nicht durch Ueberlegung zu eigen gemacht. Wir sind dadurch in ein Gebiet gerathen, wo Alles seinen bestimmten Platz hat. Die geringste Störung der Verhältnisse macht sich den Gewöhnten oder Verwöhnten bemerkbar — und daher ist das Urtheil sogleich fertig. — Daß der Mensch so sehr ein Gewohnheitsthier ist, als er es ist, verursacht, daß jeder Wechsel der Verhältnisse als eine Unsittlichkeit angesehen wird. In diesem Falle scheint Herr Curtmann zu sein. Vor der Revolution hat er für die Erweiterung des Unterrichts nach Kräften gestimmt und gearbeitet, von der Verbesserung der Schulen einen Beitrag zur Verbesserung der

socialen Zustände gehofft — aber er sieht sich getäuscht, weil eines Theils die Lehrer sich selbst an der Revolution betheiligt haben, und weil andern Theils diejenigen Länder, Sachsen, Baden, Würtemberg, wo die Schulen blühten, der Schauplatz der Revolution waren. Dieses harte Urtheil, welches wir ein ungerechtes, ein unwahres nennen müssen — rührt davon her, daß die Revolution nicht in die Verhältnisse des Urtheilenden paßt, sie steht im Widerspruch mit den Beziehungen der Lebenselemente, welche dieselben in den Augen des Urtheilenden zu einander haben. Daher muß er die Revolution für unsittlich erklären. Wir unseres Theils erklären die Revolution für eine sittliche That, sobald eine unberechtigte und nicht anerkannte Potenz ihren Druck auf die Gesellschaft ausübt. Wir sind auch der Meinung, daß eine allmähliche Entwickelung und Umgestaltung der Zustände das Beste ist, weil sie am allerwenigsten sittliche Verirrungen des Einzelnen veranlaßt. Aber für noch unsittlicher halten wir die schafsmäßige Geduld, wodurch sich die Deutschen ausgezeichnet haben, seitdem das Christenthum eingeführt worden ist. Unsere Zustände sind der Art, daß unter ihnen ein sittliches Leben, eine sittliche Gesellschaft nicht bestehen kann — darum müssen sie um jeden Preis umgebildet werden. Daß dermalen und unter dem lügenhaften deutschen Constitutionalismus, wo die Phalanx der Selbstsucht so fest geschlossen ist, und eine Hand voll privilegirter Müssiggänger oder wenigstens nichts Erhebliches vollbringender Menschen vom Marke des Volks zehren und mit aller Gewalt das Volksbewußtsein vernichten, diese Umbildung unmöglich ist, dieß zu beweisen, braucht nur die Geschichte dieses Jahrhunderts aufgeschlagen zu werden. Wo sind Eure Auswege? Ihr flickt einen Lappen auf den andern — weiter nichts. Wir sehen die Sache aber noch von einem andern Standpunkte an. Die Staatsform ist uns, im Grunde genommen, gleichgiltig, wenn sie es nur nicht geradezu unmöglich macht, daß der Einzelne in der Befriedigung seiner normalen Bedürfnisse nicht gehindert wird. Das Uebel, welches über uns hereinzubrechen droht und schon lawinenartig sich fortwälzt, ist ein viel allgemeineres. Es handelt sich um nichts Geringeres, als um den Kampf der Civilisation mit der Barbarei. Kein europäisches Volk hat den ersten Schritt aus dem Zustande der Rohheit heraus gethan, als das englische. — Die Kultur wirkt aber nur so lange segensreich, als sie den geeigneten Boden findet. Dieser Boden ist eben

deßhalb, weil die östlichen Völker Europas noch halbwilde sind, ein strittiger. Die Kultur muß in ihrer ganzen Herrlichkeit auftreten können; denn sonst hat sie nur die Kraft, zu verfeinern, aber nicht die Kraft, zu veredeln. Um diese Berechtigung der Kultur wird der Kampf der Gegenwart gekämpft. Dieser Kampf erhält noch eine höhere Bedeutung durch unsere russischen Nachbarn, welche die natürlichen Vertreter der Barbarei sind. Rußland kann seiner Selbsterhaltung wegen und nach seiner Art nicht anders, als das erste Moment der Sittlichkeit, die Freiheit des Einzelnen zu vernichten. Mit dieser Macht steht die deutsche und französische Reaction im engsten Bündnisse. Dieser heiligen Allianz liegt Alles daran, jede freie, d. h. sittliche Bewegung des Einzelnen zu unterdrücken. Daher ist der Einfluß Rußlands ein so mächtiger. Denn durch seine staatliche Macht ist es unbedeutend. Das Volk ist arm, arm an Geld und Gut und arm an Gedanken — es hat nur eine Tugend, die Tugend des Gehorsams. Darin thut's ihm kein anderes Volk nach, geschweige denn zuvor. Rußlands Heere sind schwach und schlecht, und doch fürchtet sich Alles vor dem mächtigen Kaiser des Nordens. Ganz einfach. Die Privilegirten Deutschlands und Frankreichs haben in der russischen Knute ihren natürlichen Bundesgenossen. Deßhalb reicht dieselbe von Petersburg nach Paris, Rußland ist nicht sowohl eine politische, als eine sociale Macht. Deßhalb aber versucht die privilegirte Klasse das Volk empfänglich für die Knute zu machen. Als eins der erfolgreichsten Mittel erkennt man die Verdummung des Volkes, die Vernichtung der Kultur, die Unterdrückung des Geistes. Die privilegirte Klasse hat die Kultur lieb, aber nur in sofern, als sie ihr ausschließlich gehört; durch die Noth getrieben, hat sie auch dem Volke die Kultur zugeführt, wenigstens die rohen Anfänge derselben. Aber sie hat sich verrechnet. Denn die Kultur ist eine Waffe in der Hand des Volkes geworden, eine Waffe gegen das Privilegium. Daher muß die Bildung vernichtet werden. Wir glauben, daß Herr Curtmann das Seine dazu beitragen wird. Da werden nun alle Mittel angewandt. Vorzüglich sind es aber deren zwei, gegen welche sich das sittliche Gefühl empört. Das eine sind die hundert Tausende von Bajonetten und Kanonen, welche dazu dienen, um das Volk auszusaugen, es in seiner Arbeit zu hindern und dem deutschen Volke die Lebensadern zu durchschneiden. Wir können dem ganzen deutschen Militärwesen keine andere Seite abgewinnen, als

daß es den Mord privilegirt, dem deutschen Namen Schande macht, und das Volk der Verarmung Preis giebt. Zweitens wird das Christenthum als Deckmantel der Reaction — und was das Schlimmste ist, als Mittel der Verdummung in Anwendung gebracht. Weil nun dieser Bund der Reaction mit Rußland besteht, und schon bei unsern Zuständen das sittliche Handeln immer unmöglicher wird, weil wir also einen Kampf der Barbarei und der Kultur im Anzuge sehen, deßhalb wollen wir unsere Zustände ändern und zwar um jeden Preis. Wir wollen uns retten vor der Rohheit. Dieses unser Urtheil beruht auf dem Studium der Geschichte und der gegenwärtigen Verhältnisse, auch wir müssen wie Herr Curtmann ausrufen: „Ich kann nicht anders, Gott helfe mir! Amen.“ Wir sind fest überzeugt, daß der Mord von Lichnowsky und Auerswald, über den Niemand entrüsteter sein kann, als wir — noch nicht einmal ein Tropfen Blut es ist, um die Sünden zu sühnen, welche die privilegirte Klasse gegen die bevormundete auf dem Gewissen hat. Herr Curtmann hält die Reaction für Nothwehr, wir die Revolution; Herr Curtmann sieht in der Revolution die scheußlichste Unsittlichkeit, wir in der Reaction. An diesem Beispiele tritt klar hervor, daß das Urtheil über den sittlichen Werth oder Unwerth abhängig ist von der Stellung, in welcher dem Urtheilenden die Lebenselemente zu einander erscheinen, und daß die Gewöhnung den Menschen gegen das Neue in den Harnisch jagt. Der Mensch gewöhnt sich in Folge seiner gewöhnlichen Umgebung, Beschäftigung 2c. gewissermaßen ein summarisches Verfahren an. Von diesem kommt er nicht los, wenn er nicht zum Denken übergeht. Sobald er das thut, muß er die Verhältnisse des zu beurtheilenden Factums nach den ethischen Ideen examiniren. Folglich erfordert schon die sittliche Beurtheilung, daß sich das Urtheil auf die Einsicht und zwar auf die rechte Einsicht der Verhältnisse basirt. Wenn man aber schon zur Beurtheilung des sittlichen Werthes oder Unwerthes die Umstände und die Verhältnisse kennen muß, so ist dieß in noch höherem Grade für das sittliche Handeln selbst erforderlich. Sittliches Handeln ist ohne die rechte Einsicht in die dasselbe berührenden Umstände unmöglich, daher ist die Einsicht selbst ein sittliches Moment. Dummheit ist schlechthin Sünde. Folglich ist die Bildung des Gemüths, in sofern sie auf Einsicht in die Gegenstände,

welche das Gemüth erregen, basirt ist, von der größten Wichtigkeit. Die Gemüthsbildung ist in diesem Sinne selbst sittlich.

Die Bildung des Gemüths wird ferner dadurch bestimmt, daß die Dinge, durch welche dasselbe erregt wird, durch eigene That des Subjekts geschaffen werden. Hier ist zunächst einem Mißverständniß vorzubeugen, welches durch den Sprachgebrauch des Wortes „Gegenstand" veranlaßt werden könnte. Ich habe schon früher darauf aufmerksam gemacht, daß ich das Wort in der weitesten, also in seiner eigentlichen wörtlichen Bedeutung auffasse. Demzufolge wird es gut sein, die besonderen Klassen der Gegenstände einzeln in's Auge zu fassen. Von einem Gegenstande, welcher das Gemüth beschäftigt, kann nur dann und in sofern die Rede sein, wenn und als die Vorstellung von ihm gewonnen worden und festgehalten wird. Es sind nun zwei Fälle möglich. Entweder ist die Vorstellung von dem Gegenstande eher da, als der Gegenstand, oder der Gegenstand eher, als die Vorstellung davon. Im ersten Falle bewirkt die Idee die Realisirung derselben, oder nicht, im zweiten Falle erzeugt der Gegenstand die Idee, oder nicht. Wenn die Idee vorhanden ist und diese zum Schaffen des Gegenstandes übergeht, wird ein doppelter Besitz erworben — die Idee und die Verkörperung derselben; der Mensch hat also in diesem Falle zwei Gegenstände, die Idee und ihren Gegenstand. — Bleibt es aber bei der Idee, so ist der Besitz nur einseitig. — Erzeugt der Gegenstand seine Idee, so ist der Besitz wieder ein doppelter — kommt es nicht zu dieser Erzeugung, so ist der Besitz nur einfach. Aber da der Gegenstand das Gemüth nur in sofern erregen kann, als er vorgestellt wird, so kann von materiellem Besitze nicht die Rede sein, sondern es kommt blos darauf an, daß der Mensch sich die Idee schafft. Nun steht aber psychologisch fest, daß die Ideen nicht von selber kommen, sondern aus der Betrachtung und Anschauung der Darstellung der Idee und aus Ideenverbindungen hervorgehen. Auf beide Arten des Schaffens wird es also ankommen. Aber dieses Schaffen ist kein willkürliches, denn Ideen lassen sich nicht erzwingen, und die Darstellung der Idee setzt die Idee selbst voraus. Die Ideen sind nothwendige psychologische Produkte, welche sich aber nicht vorher berechnen lassen. Ein Künstler, wie Bethoven oder Phidias, ist nicht dadurch zum Künstler geworden, daß er sich die Idee der Schönheit a priori construirte; denn das ist überhaupt unmöglich, sondern er studirte die schon

vorhandenen Darstellungen der Idee, und die Momente derselben complicirten sich ganz gegen seine Absicht in der Weise, daß in ihm eine neue Auffassung der Idee entstand. Daher ist die Entfaltung der Idee immer stetig und sprungweise zugleich, und das Schaffen kann im Allgemeinen nur den Sinn haben, daß sich der Mensch an die Dinge, in welchen die Idee zur Erscheinung kommt, hingiebt oder gegebene Ideen zu begreifen sucht, d. h. die Idee zu der seinigen macht, sie in sich hervorbringt. Dieses Schaffen der Idee setzt erst den Menschen in den Besitz derselben. Er erlangt dadurch eine Einsicht, welche zwar nicht nothwendig das Warum, so doch das Wie umfaßt, und welche so unmittelbar wird, daß sie zur Empfindung wird. Da nun die Einsicht ein ethisches Moment ist, so ist auch das Schaffen der Idee in dem angegebenen Sinne selbst ethisch, die Bildung des Gemüths, sofern sie das Schaffen der erregenden Gegenstände in sich schließt, ist ethischer und ästhetischer Natur, also selbst ethisch und ästhetisch.

Der Umfang der das Gemüth erregenden Dinge soll möglichst groß sein. Diese Seite der Gemüthsbildung in ihrer Bedeutung für die Sittlichkeit zu begreifen, ziehen wir die Aufgabe, welche der Einzelne im Leben zu lösen hat, herbei. Das Leben des Einzelnen ist eine Besonderheit, eine Einseitigkeit, bewegt sich in einem bestimmten, aber immer beschränkten Kreise. Dieser Kreis enthält eigenthümliche Elemente, d. h. Elemente, welche nur ihm gehören, durch welche er specifisch zu dem wird, was er ist. Je kleiner der Kreis, oder geringer die Anzahl der Elemente, welche demselben speciell angehören, desto geringer kann auch die Anzahl der Dinge sein, welche sein Gemüth beschäftigen. Wenn daher zwei Individuen absolut gleichen Umfang des Gedankenkreises haben, so haben sie blos dann denselben Grad der Gemüthsbildung, wenn ihre Lebenskreise denselben Umfang haben. Die Umfänge des Gedankenkreises verhalten sich wie die Umfänge der Lebenskreise. Es kommt also nicht auf den absoluten, sondern auf den relativen Umfang der Dinge an, welche das Gemüth erregen. Es ist mit dem geistigen Reichthum, wie mit dem materiellen. Der Reiche ist oft ärmer, als der Arme. Der Edelmann, welcher, um nicht zu verhungern, die Uniform des Königs tragen muß, ist ärmer, als der Proletarier, der sich geborgen weiß, wenn die Kartoffeln nicht mißrathen sind. Nur wer geistig

alle Gegenstände seines Lebenskreises durchdrungen, also in Besitz genommen hat, ist wirklich reich. Auf diese kommt es zunächst an, auf die relative Größe des Umfangs der Gegenstände, nicht auf die absolute. Weil der Umfang der Gegenstände aber wesentlich die Einsicht fördert, die Einsicht aber ethisch ist, so hat auch der Umfang der Gegenstände sittliche Bedeutung.

Ferner wurde Schönheit und Gutheit der Gegenstände, welche das Gemüth beschäftigen, gefordert. Diese Forderung hat nur Geltung in Verbindung mit der, daß die Gegenstände ein Produkt der eignen That sein müssen. Denn eines Theils hängt es gar nicht vom Menschen ab, daß er zu bösen und häßlichen Gegenständen kommt, und zweitens muß er, um die nöthige Einsicht zu gewinnen, sogar absichtlich in den Besitz derselben zu gelangen suchen. Unsere Forderung ist dadurch aufgehoben, weil erweitert. Der Mensch muß sich von den Gegenständen erregen lassen, welche dasind, und zwar, von allen, sie mögen gut und schön sein, oder nicht. Gleichwohl war unsere Forderung eine berechtigte. Also muß ihr auch das Recht bleiben. Dasselbe kann ihr nur dadurch erhalten werden, daß das Schöne und Gute in sofern in den Vordergrund tritt, als es Regulativ seines Gegentheils ist, als das Böse und Häßliche durch das Gute und Schöne seine Werthbestimmung erhält. Das Böse ist eine Negation. Daher kann sie gar nicht bestehen ohne die Position. Mithin versteht sich das, was wir verlangen, von selbst. Das Böse kann das Gemüth nicht unangenehm bewegen, wenn es nicht durch das Gute beleuchtet wird.

Es ist eine Thorheit, Verkennung der menschlichen Natur, wenn man meint, es könne ein Mensch am Bösen seine Freude haben. Der Mensch freut sich nur über das Schöne und Gute, und betrübt sich über das Häßliche und Böse. Wenn das Gegentheil statt zu finden scheint, so scheint es auch nur statt zu finden. Es hat seinen Grund entweder in dem unrichtigen Urtheil, oder in dem Mangel am Urtheil. Daher kommt es wesentlich auf die Einsicht an und in Folge dessen darauf, daß die Gegenstände, welche gleichzeitig das Gemüth beschäftigen, möglichst mannigfaltig sind und zwar in der Art, daß der gesammte, mit dem einen Gegenstande complicirte Anschauungskreis in's Bewußtsein kommt. Sonst ist aber die Gemüthsbildung, in sofern die Gegenstände das Gefühl der Lust oder Unlust

erregen, wesentlich ethisch und ästhetisch. Ebenso, in sofern sie Begehrung und Verabscheuen erzeugen.

In Bezug auf die noch übrigen Forderungen bedarf es keiner besondern Auseinandersetzung, da sie, falls sie erfüllt werden sollen, vorzugsweise die Einsicht in die Dinge voraussetzen. Somit kommen wir überall auf die Einsicht, auf das Wissen als die conditio sine qua non. Wissen ist nicht nur Macht, sondern das Wissen ist auch ethische Kraft, selbst Tugend. Christum lieb haben, ist besser, denn Alles wissen, aber diese Liebe kann nicht gedacht werden ohne das Wissen von Christo.

Wir haben Ethisches und Aesthetisches immer zusammengenommen. Es ließ sich im Bezug auf das Gemüth nicht trennen. Jedes moralische Urtheil stellt fest, in wiefern die mit einer That zusammenhängenden Erscheinungen zu einander passen oder nicht, entscheidet nach den ethischen Ideen, ob das Verhältniß zwischen den einzelnen Elementen richtig oder falsch ist, d. h. es bestimmt, ob das Factum in Ansehung der ethischen Ideen schön oder häßlich sei. Denn schön ist ein Complex von Erscheinungen, wenn alle Einzelheiten in richtigem Verhältnisse zu einander und zum Ganzen stehen. Folglich ist das Ethische nur ein besonderer Fall des Aesthetischen. Das Gute ist jeder Zeit schön, das Schöne aber nicht immer gut. Das Schöne kommt auf die mannigfaltigste Art zur Erscheinung, in Gemälden, Tonstücken, Landschaften u. s. w. Die Schönheit wird allemal nach einem andern Maßstabe gemessen, aber darin bleibt sich die Messung gleich, daß es auf das Verhältniß der Elemente ankommt. So ist's auch im Ethischen. Deßhalb muß die ästhetische Gemüthsbildung von großem Einfluß auf die ethische sein; ja die letztere würde ihre Grundlage und Sicherheit verlieren, wenn sie von der erstern losgelöst würde, sowie die Naturwissenschaft im Dunkeln herumtappt ohne Mathematik.

II. Verhältniß der Gemüthsbildung zur Erziehung.

Die Erziehung ist der Inbegriff aller Veranstaltungen, durch welche der Mensch zur Sittlichkeit gebildet werden soll. Da die Gemüthsbildung wesentlich sittlich ist, so muß sich die Erziehung darüber klar werden, wie der Zögling zur Gemüthsbildung geführt werden könne. Die Schule besorgt nur einen Theil der Erziehung, aber sie wird ihre Aufgabe nur dann zu lösen im Stande sein,

wenn sie darüber zur Einsicht gekommen ist, was die Gesammterziehung zu thun hat, um gemüthliche Menschen zu bilden.

Die erste Bedingung des Gemüthslebens ist, daß die Gegenstände, welche das Gemüth beschäftigen, richtig aufgefaßt werden. Die Forderung, welche an die richtige Auffassung gestellt werden muß, ist aber Klarheit und Bestimmtheit. Denn die unklare und verworrene, laxe und unbestimmte Auffassung ist nicht Wahrheit, also auch nicht im Stande, Einsicht in das Verhältniß der Dinge zu erzeugen. Je bestimmter die einzelnen Dinge begrenzt werden, d. h. je schärfer sie gegen einander hervortreten, desto mehr sind sie im Stande, Lust oder Unlust, Wohlgefallen oder Mißfallen zu erregen, also zunächst gemüthlich zu wirken, und deßhalb zur gemüthlichen Disposition beizutragen.

Daher kommt es auch zweitens darauf an, daß der Zögling die Dinge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, in ihren Beziehungen auf einander kennen und auffassen lerne. Die Gegenstände müssen sich zu Gruppen vereinigen, welche natürlich sind, d. h. welche aus der Natur der Umstände abgeleitet sind. Die Möglichkeit dieser Gruppirung ist nur durch Vielseitigkeit möglich, d. h. jedes Ding muß von allen Seiten aufgefaßt werden und mit möglichst vielen andern in Beziehung treten. Die Erziehung muß sorgen, daß der Zögling die Gegenstände klar und bestimmt auffaßt, sie in ihrem gegenseitigen Verhältnisse wahrnimmt und sie vielseitig betrachtet.

Die Gegenstände sollen ferner durch die eigne That des Subjekts gewonnen werden. Dieß ist nur denkbar, wenn der letzten Forderung genügt wird. Wir haben früher gesehen, daß es wesentlich auf den geistigen Besitz der Gegenstände, auf die Vorstellung, die Idee derselben ankam. Daher müssen wir dafür sorgen, daß die Vorstellung, der Gedanke in der Seele bleibt. Die Vorstellungen sind meist vorübergehend. Keine Kraft wirkt momentan, sondern jede bedarf, um eine bestimmte Wirkung hervorzubringen, eine bestimmte Zeit der Wirksamkeit. Wir lassen uns oft täuschen, weil die Zeit der Wirksamkeit nicht selten sehr gering ist. Die physische Welt zeigt uns eine Unzahl von Beispielen, wo der Ungeübte gar nichts von der Zeit wahrnimmt, welche die Kraft braucht, um eine Wirkung hervorzubringen. Wenn Einer blos sehen und nicht denken will, so wird er an dem Gummiball, den er auf den Boden wirft,

weiter nichts wahrnehmen, als daß er in dem Augenblicke des Niederfallens wieder aufspringt. Aber in der That braucht die elastische Kraft zur Hervorbringung ihrer Wirkung diejenige Zeit, während welcher die Zusammendrückung, welche der Ball durch das Niederfallen erleidet, durch die Elasticität desselben aufgehoben wird. Je länger diese Zeit dauert, desto größer ist unter gleichen Umständen die Wirkung. Eine momentane Wirkung ist überhaupt Unsinn, weil sie eine unendlich große Kraft voraussetzen würde. Die Vorstellung kann zwar mit großer Stärke auftreten und deßhalb in kurzer Zeit große Wirkung hervorbringen, das kann aber auch eine Vorstellung mit geringerer Kraft, wenn sie lange wirkt. Die Wirkung der Vorstellungen ist ein Produkt der Zeit, in welcher, und der Stärke, mit welcher sie wirken. Daher kann es kommen, daß eine Vorstellung von großer Kraft doch nur geringe Wirkung hat, und umgekehrt. Nun kann erstens die That, die Vorstellung des Gegenstandes zu gewinnen, nicht ohne die Anschauung desselben und zwar der scharfen, bestimmten Anschauung gethan werden. Diese That ist nun wesentlich erstens Wille und Trieb, sich mit den Gegenständen zu beschäftigen und sie aufzunehmen, zweitens wirkliche Beschäftigung mit denselben. Diese wird also um so leichter hervorgebracht werden können, je größer die Wirkung ist, welche die Vorstellung auf den Wollenden und Thuenden äußert. Daher hat die Erziehung *die Vorstellungen der Gegenstände mit der möglichsten Stärke und möglichst lange auf den Zögling wirken zu lassen.*

Ein Moment der Stärke ist schon in der Bestimmtheit und Klarheit der Anschauung und Auffassung gegeben. Dieses Moment erhält nun seine weitere Bedeutung. Es ist nämlich klar, daß die Wirkung einer Kraft durch die im entgegengesetzten Sinne wirkende aufgehoben, oder wenigstens geschwächt werden kann. Daher kann auch die Wirkung der Vorstellung durch die Wirkung von anderen annullirt und die geforderte That unmöglich gemacht werden. In dieser Möglichkeit liegt ein Zweifaches: *wenn die Erziehung jene That des Schaffens hervorbringen will, so muß sie erstens die hemmenden Vorstellungen zu verdrängen, zweitens die unterstützenden in's Bewußtsein zu bringen suchen.*

Die Zeit, in welcher die Vorstellungen wirken, ist doppelter Art. Einmal die einzelne Dauer und dann die Wiederholung des

Vorstellens. Die Wiederholung des Vorstellens ist, falls sie freiwillig vom Subjekte erfolgt, jene That des Schaffens. Findet sie aber nicht freiwillig statt, so muß dieselbe so oft künstlich veranlaßt werden, bis sie sich von selbst einstellt; und damit der Zögling so bald wie möglich zur freiwilligen und dadurch zur freien Wiederholung, zur That des Schaffens kommt, muß die Erziehung die beiden Momente der Zeit wohl beachten und den Zögling erstens lange bei dem einzelnen Gegenstande festhalten, und zweitens oft zu demselben zurückkehren.

Damit kommt die Mannigfaltigkeit der Gegenstände, welche ferner erforderlich ist, oft in Collision. Denn jemehr man für die Zahl der Gegenstände sorgt, desto mehr läuft man Gefahr, Vorstellungen in's Bewußtsein zu bringen, welche ihre Wirkungen gegenseitig schwächen oder vernichten. Diese Gefahr zu vermeiden, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung. — Sie wird eines Theils vermieden, wenn man das Triviale: „Eins nach dem Andern!“ befolgt. Aber dieß läßt sich mit einiger Bestimmtheit nur im Unterrichte durchführen. Denn das Leben mit seinem bunten Wechsel der Scenerie erregt auch in der Seele des Zuschauers eine entsprechende Buntheit. Und in der That, unsre Zeit ist in dieser Beziehung so bunt, wie eine Karte von Deutschland. Ein großer Theil der Menschen rennt von Genuß zu Genuß, von Anschauung zu Anschauung — er sieht sich in der Welt um, er erlebt viel und macht viel durch, aber dieser Reichthum des Lebens ist Armuth, bittre Armuth und um so bittrer, da sie meist nicht empfunden wird. Die Vielheit der Erscheinungen, welche den Geist erfüllt, hat keine Einheit, sondern sie ist zerrissen, zerfahren — die contrastirenden Vorstellungsmassen begegnen sich, heben sich auf und keine kommt zu einer solchen Kraft, daß sie jene That des Schaffens erregte; die Menschen haben oft viel im Kopfe, aber nichts im Herzen, sie sind nicht vielseitig, sondern blasirt. — Aber dennoch ist die Menge der Gegenstände nicht zu erlassen. Denn ohne Vielseitigkeit wird der Mensch roh. Wie ist daher die Gefahr abzuwenden? — Eine große Anzahl von Vorstellungen kommen dem Kinde leider ohne Zuthun des Erziehers in den Sinn und meist auch, ohne daß es derselbe sogleich bemerkt, in die Seele. Damit diese unterstützt oder gehemmt werden können, muß die Erziehung den Jüngling streng beobachten und ihm einen Umgang schaffen, welcher die Vor-

stellungen unterstützt, welche unterstützt werden sollen, und diejenigen hemmt, welche zu hemmen sind.

Alles kann der Erzieher nicht wissen, was in die Seele des Zöglings eingezogen ist. Er soll es auch nicht wissen, aber er soll es erfahren. Diese Erfahrung wird ihm nur dann möglich sein, wenn sein persönliches Verhältniß zum Zögling denselben zur Erschließung des Innern reizt. Je offner der Zögling sein Inneres dem Erzieher darbietet, damit er in demselben lesen kann, je mehr er ihm unbefangen seine Leiden und Freuden, Pläne und Thaten, seine Meinung und seinen Willen, kurz sein Herz öffnet, desto mehr ist der Erzieher im Stande, auf künstliche Weise das ihm schädlich Erscheinende aus dem Gedankenvorrathe des Zöglings zu erkennen. Aber diese Offenheit findet der Erzieher nicht immer und kann sie nicht finden, denn in einem gewissen Alter schließt sich das Kind mehr oder weniger ab. Daher wird der Erzieher auch zu fragen haben, wie's um den Zögling steht. Aber diese Frage kann nur dann einen Sinn haben, wenn sie der Schüler unter allen Umständen freimüthig beantwortet. Mithin muß die Erziehung dem Zögling so gegenübertreten, daß er wahr und wahrhaftig bleibt. Der Mensch geht wahr aus der Hand der Natur hervor. Aber alsbald kommt die moderne Erziehung und zwingt zur Heuchelei und Verstellung. Eine der wichtigsten Aufgaben für die pädagogische Psychologie wäre sicher die Beobachtung des Kindes mit der Absicht, die ersten Unwahrheiten zu entdecken und zu erklären. Die Erziehung ist ohne Wahrhaftigkeit des Zöglings fast ohnmächtig. Daher muß sie den Wahrhaften in der Wahrhaftigkeit erhalten, den Unwahren zur Wahrheit führen. Dazu gehört erstens Wahrhaftigkeit von Seiten des Erziehers selbst, zweitens die Freude desselben über die Wahrhaftigkeit und drittens, daß er jede Darlegung des Innern schont nicht nur, sondern mit Liebe behandelt. Hier liegt ein fauler Fleck unsrer Erziehung. —

Zum zweiten wird die Gefahr vermindert und beseitigt dadurch, daß der Zögling lange mit der Beschäftigung der Gegenstände festgehalten wird. Das Hauptmittel jedoch ist die Vereinseitigung der Vielseitigkeit. Es ist schon der Grundsatz ausgesprochen worden, daß die Menge der Gegenstände im richtigen Verhältniß zum Umfang des Lebenskreises des Subjekts stehen müsse. Daher wird die

Erziehung mancherlei ausscheiden, d. h. von dem Zögling fern halten, was zur Erreichung der Vielseitigkeit an und für sich wünschenswerth ist. Wir kommen hier auf die Feststellung des Nothwendigen und Nützlichen. Diese Feststellung ist äußerst schwierig. Denn da wir Einsicht fordern in die Verhältnisse und alle Lebenskreise in unsern complicirten gesellschaftlichen Zuständen sich vielfach berühren und durchschneiden und auf einander beziehen, und da alle Privatverhältnisse mehr und mehr eine bestimmte gesellschaftliche Bedeutung erlangen, so ist erstens die Auffassung dieses Verhältnisses nur dem geübten Blicke möglich, und die Auswahl fast unmöglich, und ein allgemeines Maß geradezu unangebbar. Aber soviel geht als Grundsatz daraus hervor, daß ein bestimmter Kreis von Gegenständen den Mittelpunkt und Brennpunkt bilden muß, auf welchen alle übrigen bezogen werden, mit dem alle übrigen zu einer Einheit zusammentreten, von dem aus die letzteren ihre Bedeutung und ihre Berechtigung erhalten. Die er Kreis ist gewissermaßen der Kern, um welchen die übrigen Gegenstände krystallartig anschießen müssen. Aber die Vielseitigkeit des Lebens der Gegenwart macht es zur Pflicht, ein System von Kreisen zur Grundlage zu nehmen. Glücklicher Weise hilft hier die Psychologie und lehrt uns die verschiedenen Interessen kennen, welche im Menschen kultivirt werden müssen. Es entsteht bei diesem Reichthum der Lebenskreise eine neue Gefahr, nämlich die, daß dem Zögling die Dinge dargeboten werden, ehe sie für ihn passen, und nicht so dargeboten werden, wie es seine Natur verlangt. Diese Natur ist erstens allgemeiner, zweitens besonderer Art. In sofern die Natur des Zöglings allgemeiner Art ist, kommt sie jedem zu, und zeigt sich darin, daß derselbe für menschliche Verhältnisse nicht eher reif wird, als er Mensch geworden ist, d. h. nicht vor der Pubertät. In sofern die Natur besonderer Art ist, macht sich die Individualität des Zöglings geltend. Die Rücksicht auf diese Natur des Zöglings wird uns in den Stand setzen, die Gegenstände zu beschränken und sie auf die rechte Weise demselben zuzuführen. Die Individualität zu respektiren, ist schon oft anerkannt — aber den natürlichen Entwicklungsgang des Kindes zu beachten, ist mit dieser speciellen Beziehung auf die geschlechtliche Entwicklung energisch, wenigstens so viel mir bekannt ist, nur von reactionärer Seite gefordert worden. — Unsre Zeit und namentlich der Schulunterricht leidet unsäglich daran, daß dem

unreifen Kinde Dinge geboten werden, die erst später kommen sollten. Es entsteht dadurch die Frühreife und somit nothwendiger Weise Armuth. Denn wer sich mit Dingen herumplagen muß, die ihn nichts angehen, verliert das Interesse an denselben, er macht sie nicht zu den seinigen, und kann es mit dem besten Willen nicht, und — was das Schlimmste ist — er kommt zu der Ansicht, daß er sie im Besitz habe und für sie erwärmt sei. Die Erziehung muß also nun die Gefahr, welche die Vielheit der Gegenstände mit sich bringt, dadurch zu vermeiden suchen, daß sie den Lebenskreis des Zöglings berücksichtigt, alle Gegenstände auf denselben bezieht und die Reife und Individualität des Schülers berücksichtigt.

Es ist die Art des Gemüths, daß in dem Menschen das Gefühl der Lust und Unlust entsteht, je nachdem ihm die Dinge schön und gut, oder häßlich und böse erscheinen. Gut und böse, schön und häßlich sind nicht blos ästhetische Gegensätze, sondern auch psychologische. Wem es wohl zu Muthe wird bei'm Anblick oder dem Gedanken einer bestimmten Erscheinung, fühlt sich sicher unangenehm bei'm Gegentheil berührt. Aber ebenso psychologisch ist es, daß der Mensch meistens gar nicht zum Bewußtsein des Gegentheils kommt, weil er sich seinem Gefühle hingiebt und sich durch das Objekt des Gefühls hinreißen läßt. Dieß ist ein Glück für den Menschen und macht ihm erst den ästhetischen Genuß möglich. Wäre es nicht der Fall, so würde die Anschauung und Betrachtung eines Gegenstandes und die seines directen Gegentheils für Gemüthsbildung dasselbe Resultat haben.

Wenn blos Anschauungen des Bösen und Häßlichen auf den Geist wirken, so sind zwei Fälle denkbar. Sie erregen entweder das Gefühl der Unlust, oder nicht. Findet das Erstere statt, so wird ein perpetueller Schmerz, ein durchgehender Mißton in der Seele erzeugt, das Gemüth wird öde und leer, abgestumpft und gleichgiltig. Aber dieser Fall tritt schwerlich ein. Es ereignet sich naturgemäß nur das Zweite. Denn wenn der Zögling nichts als Böses und Häßliches sieht, so begreift er nun und nimmermehr, warum ihm das böse und häßlich erscheinen solle. Das Häßliche ist nur so lange häßlich, als es einen Maßstab hat. Dieser Maßstab ist das Urbild des Schönen, welches aber dem Menschen nicht

angeboren ist, sondern von ihm erlernt, erworben werden muß. Fehlt daher der Maßstab, so muß das Gemüth leer ausgehen. Das Böse ist nur eine Negation und hat also gar keine Bedeutung ohne die Position.

Werden hingegen dem Zögling nur ästhetische Verhältnisse vorgeführt, so hat er das Positive und für jede Anschauung den Maßstab in den übrigen. Wenn diese Verhältnisse sein Wohlgefallen erzeugen, so bringen die entgegengesetzten von selbst Mißfallen hervor. Wir haben für dieses Verhältniß ein Analogon im Körperleben. Wer gut zu essen und zu trinken gewohnt ist, wird nur mit Widerwillen an schlechte und magere Kost gehen, sondern immer mit Sehnsucht der Fleischtöpfe Aegyptens gedenken; wer aber sich an schlechte Kost gewöhnt hat, hat meist keinen sonderlichen Appetit nach dem Tische des Reichen und macht sicher ein verdrießliches Gesicht, wenn er zum ersten Mal von einer Tafel genießt, welche nach den Gesetzen der culinarischen Kunst besetzt ist.

Ueberhaupt kommt es uns hier blos auf das Ethische und Aesthetische an; die Darstellung rein unästhetischer Verhältnisse ist undenkbar. Unsere Forderung ist also berechtigt.

Der Mensch kommt, wie gesagt, nicht von vornherein zu einer sittlich-ästhetischen Anschauung der Dinge, sondern erst, wenn er vergleicht, reflectirt, denkt. Der Unterschied zwischen gut und böse, zwischen schön und häßlich existirt im Anfange gar nicht. Deßhalb ist es unmöglich, die ästhetischen Verhältnisse auf verständlichem Wege zum Bewußtsein zu bringen. Worte über ästhetische Verhältnisse geben noch lange keine Vorstellung derselben, sondern sind Worte und bleiben Worte und Wortvorstellungen, sind abstract und unfähig, eine günstige Wirkung hervorzubringen. Abstracta erhalten ihre psychologische Bedeutung durch concreten Inhalt. Nur dieser kann gemüthlich wirken. Eine Idee, ein Gedanke, begeistert nicht als solcher, sondern läßt kalt und liebeleer. Redet man in der That von einer solchen Begeisterung, so ist man in einer Täuschung befangen. Die Begeisterung der Idee der Freiheit kann nur da gedacht werden, wo sie aus einer Menge individueller Anschauungen emporkeimt. Soll also die Forderung der Schönheit der Gegenstände einen Sinn haben, so muß die Anschauung als Voraussetzung hinzukommen.

Bestimmter kann die Qualität der Gegenstände, welche dem

Zögling zuzuführen sind, bezeichnet werden durch die Formel: die Umgebung desselben muß schön und gut sein.

Die Naturumgebung kann nicht willkürlich gewählt werden — wenigstens ist's in den meisten Fällen unthunlich. Der Mensch muß hier oder dort mit seinen Kindern leben, er muß der Nothwendigkeit gehorchen. Ob er eine einförmige, oder eine mit erhabenen und lieblichen Bildern erfüllte Gegend seine Heimath nennt, hängt nicht von ihm ab. Hier waltet das Schicksal. Aber die Erde ist überall des Herrn, sie ist überall schön. Der Himmel ist überall das Bild der Harmonie, der Reigen der himmlischen Lichter, überall das Sinnbild absoluter Ordnung. Die Blume mit ihrem Dufte, die Lerche mit ihrem Gesang u. s. w. findet man fast überall. Aber es ist unglaublich, wie viele Dinge von Vielen nicht gesehen, oder wenigstens nicht angeschaut und beobachtet werden. Der Erzieher muß die Heimath ausbeuten.

Ein zweites Mittel, um die Armuth weniger fühlbar zu machen, besteht darin, daß der Zögling in andere Gegenden geführt wird. Die Hauptfrage: woher das Geld nehmen, kümmert mich am wenigsten. Das Hauptsache ist mir, daß das Reisen nicht nur als Mittel angesehen wird, durch welches dem Zögling ästhetische Bilder geboten werden, sondern als ein wichtiges Bildungsmittel überhaupt. Dann werden sich auch Mittel finden, das Reisen des Zöglings praktisch zu machen. Ein einfaches Mittel habe ich von der Soldatesca abstrahirt. Ich werde später darauf zurückkommen.

Die Schönheit der Umgebung braucht nicht blos eine natürliche zu bleiben, sondern sie kann auch durch Kunst hervorgebracht werden. Auch hier ist der Mensch abhängig von den Umständen. Wer nicht mit den Gütern dieser Erde gesegnet ist, kann mit dem besten Willen nichts für die Kunst thun. Die Ausbildung der Kunst setzt überhaupt nicht nur eine bedeutende Höhe des Wohlstands voraus, sondern auch das Zusammenwirken der Corporationen. Diese können viel, wenn sie wollen. Vorzugsweise fordere ich schöne Ausstattung der öffentlichen Gebäude. Kirche und Schule, das Rathhaus müssen im edlen Style aufgeführt sein. Es gehört dazu nicht Grandiosität, sondern auch bei der größten Einfachheit und Bescheidenheit kann die Schönheit zur Erscheinung kommen.

Der Einzelne ist aber auch allmächtig, wenn er will. Die Anfänge und Voraussetzungen des ästhetischen Gefühls liegen in

scheinbar unbedeutenden Dingen. Reinlichkeit und Ordnung sind zwei Elemente der Schönheit und zwar von unberechenbarem Einflusse. Diese können mit gutem Willen fast überall hergestellt werden. Stellen wir uns ein Dorf vor, welches sich durch Ordnung und Reinlichkeit auszeichnet. Die Straßen sind rein, an den Seiten gepflastert. Sie werden bei trocknem Wetter jeden Sonnabend sauber gekehrt. Die Leute gehen am Sonntag zur Kirche, wie auf einer Tenne, sie sind festlich angethan und schauen mit Befriedigung auf das Werk ihrer Hände. Die Häuser sind gut erhalten, nirgends der Kalk oder Bewurf abgefallen, kein Fenster mit Papier verklebt, kein Schornstein eingestürzt. Wir treten in einen Hof ein. Er ist sauber gefegt von einem Ende bis zum andern; selbst der Düngerhaufen macht keinen unangenehmen Eindruck. Hacke, Pflug, Wagen, Alles an seinem Platze. Hausflur und Stube sind gescheuert, alle Geräthschaften blank gemacht und in Reihe und Glied aufgestellt, ja wohl gar schon dem Anblick des Fremden entzogen. Die Hausfrau kommt uns entgegen, der Hausvater erhebt sich aus dem Lehnstuhle oder vom Kanapee, thut noch einen mächtigen Zug aus der Pfeife und heißt uns willkommen und wagt erst nach einiger Zeit zu versuchen, ob der Tabak noch brennt. Das Essen wird aufgetragen. Das Tischtuch ist blendend weiß, Teller und Schüsseln blank, die ganze Familie setzt sich zu Tische. Nichts wird unmittelbar mit der Hand angefaßt, das Wasserglas oder auch das Bierglas nur von Außen berührt u. s. w. So ist's in allen Häusern dieses Dorfs. Das Haus des „Pferdebauers" und das Haus des „Nachtwächters" ist eins. Die Leute dieses Dorfs haben allerdings schon ästhetischen Sinn. Aber die Hauptsache ist, daß die Kinder denselben von selbst bekommen und dadurch den Grund zur ästhetischen Bildung legen. Eine andere Umgebung würde ihnen sicher mißfallen. Aber in Ordnung und Reinlichkeit liegt nicht nur im Allgemeinen ein Aesthetisches, sondern sie sind schon spec'fisch sittlicher Natur. Denn die Erhaltung der Ordnung und Reinlichkeit setzt einen bestimmten Willen und die ununterbrochene Ausführung desselben voraus. Die Anstrengung, welche gemacht wird, ist eine Befreiung. Der Mensch will sich vom Schmutze und der Unordnung befreien. Dadurch werden ihm diese selbst zum Gegenstande sittlicher Beurtheilung, er hält sie für unsittlich. Darum muß Reinlichkeit und Ordnung die ganze Umgebung des Kindes durchdringen.

Ob das Kind mit bösen oder guten Menschen zusammen lebt, hängt wesentlich von dem Umgange der Eltern ab. Dieser hängt zwar vielfach vom Zufalle ab; aber es ist zu unterscheiden der geschäftliche, der gesellige und der Familien-Verkehr. In geschäftlicher Beziehung hat der Mensch niemals die Wahl, er muß die Menschen nehmen, wie sie sind, wenn er seine Existenz nicht auf's Spiel setzen will. Aber von diesem können die Kinder wenigstens zum größten Theile ausgeschlossen werden. Der gesellige Verkehr, welcher von der Bekanntschaft bis zur Freundschaft alle Stufen durchläuft, ist nicht für Kinder. Sie sind deßhalb aus demselben zu entfernen, und es ist auch meist möglich. Die eigentliche Welt des Kindes ist die Familie. Daher kommt es wesentlich darauf an, daß die Familie sittlich ist. Der Apfel fällt nicht weit vom Stamme. Der einflußreichste Umgang, welchen das Kind hat, ist sein Umgang mit der Mutter. Auf diesen kommt unendlich viel an, und deßhalb muß immer von Neuem die Mahnung Pestalozzis wiederholt werden. Trägt die Mutter ein reines und tiefes Gemüth in sich, hat sie die ächte Weiblichkeit bewahrt, so kann das Kind beinahe gar nicht herz- und gemüthlos werden. Das Beispiel der Mutter wirkt stetig und deßhalb mit großer Kraft. Dieß ist anerkannt, braucht also hier nicht bewiesen zu werden. Wer für sich sorgt, indem er eine ächt weibliche Gattin sucht, sorgt für die Erziehung seiner Kinder.

Aber hierzu muß auch die eigne That des Kindes kommen. Diese Forderung erhält hier bei Weitem mehr Inhalt, als ihr früher gegeben werden konnte. Das Kind geht spielend von einem Gegenstande zum andern über, und wenn ihm die Gegenstände fehlen, so metamorphosirt es dieselben. So treibt es auch sein Spiel mit den sittlichen Verhältnissen, ohne daß ihm dieselben als ethische und sittliche erscheinen. Dem Kinde ist nichts gut und böse oder schön und häßlich aus ethischen oder ästhetischen Gründen, sondern es handelt so oder anders, weil es Vater und Mutter oder andere Leute haben wollen, oder weil es zu seiner Stimmung paßt. Diese Stimmung ist vielfach abhängig von der Ordnung, Folge und Stärke der Vorstellungen, welche im Kinde erzeugt worden sind. Deßhalb haben die vorher aufgestellten Forderungen so große Bedeutung. Aber diese beiden Gründe unterstützen einander nicht immer, sondern das Kind handelt oft gegen den Willen der Aeltern. In diesem Falle wird viel ge-

sündigt. Nicht selten freut man sich über den Trotzkopf. Dieser merkt, daß er Geschäfte macht, zumal wenn sein Trotz ein wenig „drollig" herauskommt; der Vater sieht schon das Kraftgenie, die Mutter die geniale Kraft, und siehe da, durch eine Reihe solcher Versehen hat sich im Gemüthe des Kindes eine Richtung festgesetzt, die eine Menge ethischer und ästhetischer Gefühle umstrickt und erstickt. Das Kind wird zuerst ein liebenswürdiger Taugenichts, dann ein Taugenichts ohne Epitheton, wenn diese Richtung nicht geändert wird. Aber meist wird der Versuch dazu gemacht, wenn es zu spät ist. Daher muß man sich bei Zeiten vorsehen. Das Kind darf die Erwachsenen nie commandiren; sobald es geschieht, muß es seine Ohnmacht fühlen. Das Kind muß sich den Aeltern unbedingt unterordnen. Diese Unterordnung nennen wir Gehorsam. Gehorsam ist des Kindes erste Tugend, wo natürlich „Tugend" nicht in dem höheren ethischen Sinne zu nehmen ist. Wer einen gemüthlichen Menschen bilden will, muß vorerst einen gehorsamen Menschen bilden. Denn wer nicht gehorchen kann, kann auch sich selbst, d. h. seiner Einsicht nicht gehorchen, kommt also nicht zur That, welche sich die Gegenstände des Gemüthslebens selber schafft, also nicht zur Gemüthsbildung.

Die Vorstellungen haben zwar an und für sich die Kraft, Gefühle und Begehrungen zu erregen. Aber der du den Sternenhimmel mit stiller Freude betrachtest, oder der Lerche, welche sich singend in den Lüften schaukelt, andächtig zuhörst, oder den Klängen der Musik mit weichem Herzen lauschest, der du staunend und bewundernd den Wasserfall betrachtest und die Landschaft nicht vergessen kannst, der du dich versenkst in die Madonna Raphaels, der du mit einer heiligen Scheu an den Blumen vorübergehst, daß du sie ja nur nicht brichst mit roher Hand und in den Staub trittst, hast du schon daran gedacht, wie lange es gewährt, ehe solche Gefühle wach wurden in dir? Das Aesthetische entwickelt sich erst spät im Kinde und leicht in schiefer Weise. Erst nach langer Uebung und Beschäftigung wird die Auffassung sicher, die Vorstellungsmassen ein Ganzes. Dem Kinde zu sagen, daß etwas schön sei oder nicht, und weßhalb, ist, wie aus dem Früheren von selbst erhellt, Unverstand. Man sagt dem Kinde ein Wort, es sagt es nach und hat nichts gelernt und nichts gewonnen, als es mit der Wahrheit nicht genau zu nehmen. Darum muß man es anders machen. Die

Gefühle müssen dem Kinde vorgefühlt werden. Damit ist zugleich gesagt, daß die Gefühle wirklich gefühlt, nicht simulirt, d. h. vorgelogen werden. Das hieße die Pferde hinten anspannen. Für was der Mensch keinen Sinn hat, dafür suche er auch keinen Andern zu begeistern und zu gewinnen. Denn wie man in den Wald hineinschreit, so schallt es wieder heraus.

Wir haben hiermit eigentlich nichts Neues, sondern nur eine weitere Ausführung gewonnen. Aber von Interesse ist's, hier einmal umzuschauen, wie es dermalen im Bezug auf diese unsere Forderungen steht. Wenn die Leute reich oder nur wohlhabend sind, da geht es wohl, da kann Reinlichkeit und Ordnung ihre Stätte haben — aber Deutschland ist ein armes Land, oder ein verarmtes, und wahrlich rechtschaffen arbeitet man daran, um die Armuth zu vermehren. Es kann's jeder Hausvater an seinem Steuerbuche erkennen. Aber das ist leider nicht das Einzige. Voran steht jene exclusive, verzehrende und nichts erwerbende Gesellschaft, welche dem Staate siebenmal so theuer kommt, als das Militär der Schweiz, und dem Lande nichts nützt, als daß sie die Prostitution dem platten Lande in grauenhafter Weise zuführt und dafür sorgt, daß der fremdländische Einfluß sich immer weiter verbreitet, daß Deutschland die Hände im Osten und Norden und Süden gebunden werden. Da die freie Bewegung nicht möglich ist, da sie durch den Wall der Bajonnette gehemmt und der Kraft beraubt ist, so muß das Volk verarmen. Ich rede hier nicht von einer politischen Bewegung. Denn von einer politischen Bewegung reden, ohne eine sociale vorauszusetzen, ist unmöglich. Die politische ist immer die Folge der Umbildung der Gesellschaft, der Aenderung der socialen Verhältnisse. Man kann die Sache wie ein Rechenexempel ansehen. Wenn die Erzeugnisse der an Rußland grenzenden deutschen Provinzen nicht in Rußland eingelassen werden, so sind die Einwohner auf doppelte Weise im Nachtheil. Erstens können sie nicht jedes Geschäft betreiben, und zweitens müssen sie ihre Produkte nach einer andern Richtung absetzen, können sie also nicht so billig liefern, als die andern. Ohne Militär hätte sich das Volk längst die Handelsbahnen nach Rußland gebrochen, es würde im Stande sein, sich zu erhalten, die schlesische Hungerpest wäre unmöglich. Das Verhältniß der Glieder der modernen Gesellschaft hindert alles Aufblühen des Wohlstandes und die Soldatesca sucht denselben auf alle mögliche

Weise auszurotten. Curtmann hält sehr viel auf die Tagedieberei der Kasernen — denn er fordert: „Jeder, der in ein Seminar aufgenommen werden will, muß vorher seiner Militärpflicht genügt haben. Ich setze voraus, daß die allgemeine Verbindlichkeit der Wehrpflicht, sowie in Preußen, in allen deutschen Staaten zum Gesetz erhoben wird. Wo dieß nicht vorausgegangen ist, da mag man entsprechende Modifikationen eintreten lassen. Die Vortheile meines Vorschlags leuchten in die Augen. Zuerst wird der Lehrerstand aufhören, eine Zufluchtsstätte für die Schwächlinge zu sein, und Lehrer sein und Brille tragen wird nicht mehr zusammenfallen. Die Jugend kann aber unter der Leitung gesunder, kräftiger Männer ohne Hypochondrie und Scheelsucht nur gewinnen. Die Gemeinden und der Staat werden nicht ewig mit der Vertretung und Pension von Schwindsüchtigen und Hämorrhoidisten zu thun haben. Auf dem Lande, da es im Interesse des Unterrichts liegt, daß die Lehrer sich nebenbei dem Landbau oder wenigstens der ländlichen Beschäftigung widmen, werden solche militärisch vorgebildete Lehrer sich leicht einheimisch finden, nicht wie die jetzigen nach den Freuden der Stadt schmachten und in städtischen Kleidern ihre Sehnsucht nach den Fleischtöpfen Aegyptens ausdrücken. Gewöhnung an Gehorsam, Pünktlichkeit, Reinlichkeit rechne ich nicht minder zu den erfreulichen Früchten eines mehrjährigen Waffendienstes. Am allerhöchsten aber schlage ich an den in der Kaserne erlernten Umgang mit Leuten aus allen Ständen, das Volksmäßige in der Lebensart der Soldaten, die Entwöhnung von den mütterlichen Eßschränken und von der table d'hôte der hohen Schulen, selbst der Seminare, das unmittelbar Praktische in allen Vornehmungen, wo jener ohne fremde Bedienung sich selbst helfen muß. Denn es folgen daraus treffliche Eigenschaften für den Lehrer: Entwöhnung von dem Streben nach scheinbarer Vornehmheit, von dem Vorurtheile, durch etwas mehr Wissen rücke man in eine ganz andere Schicht der menschlichen Gesellschaft, überhaupt reifere Weltanschauung."

Herr Curtmann kennt entweder das Volk und die Kasernen nicht, oder er will sie nicht kennen. Denn von allen Dingen, die er anführt, ist keins begründet, sondern die Erfahrung beweist sogar das Gegentheil derselben. Zunächst hebt Curtmann den Vortheil, welcher der Jugend unter der Leitung gesunder und kräftiger Männer ohne Hypochondrie und Scheelsucht erwächst, auf höchst unlogische Weise

hervor und bringt ihn mit dem Soldatenleben des Schulmeisters auf ziemlich plumpe Weise in Verbindung. Denn warum der Kriegsknecht gesunder sein soll, als ein anderer ehrlicher Mensch, sehe ich zum wenigsten nicht ein. Herr Curtmann meint doch nicht, daß die Syphilis besonders zur Erhaltung der Gesundheit beiträgt; denn diese ist das Einzige, wodurch sich der Kriegsknecht vom Landbewohner in pathologischer Hinsicht zu unterscheiden pflegt. Die Gesundheit hängt nicht ab von rechts- und linksum machen, auch nicht vom Gewehrputzen, sondern von ganz andern Dingen. Daher ist die Gesundheit der Lehrer gar nicht in Rechnung zu bringen. Wirklich spaßhaft ist die Behauptung, welche wir aus dem unlogischen Gerede herauslesen können und wohl auch sollen, daß ein Lehrer mit der Brille den Leib voll Hypochondrie und Scheelsucht haben müsse.

Die zweite Behauptung ist, daß militärisch gebildete Lehrer sich leicht einheimisch finden, nicht wie die jetzigen nach den Freuden der Stadt schmachten und in städtischen Kleidern ihre Sehnsucht nach den Fleischtöpfen Aegyptens ausdrücken. Abgesehen davon, daß diese Behauptung mit einer andern im Widerspruche steht, ohne daß derselbe gelöst ist, enthält sie schon an und für sich Unwahrheit. Ich habe viel mit dem Volke zu thun gehabt. Aber ich habe immer eine Entfremdung der gewesenen Soldaten vom ländlichen Leben gefunden. Die Soldaten wurden faule Arbeiter, träge Landbauer. Kein Wunder. Wer Jahre lang mit Dingen sich herumquälen muß, welche alles Werthes ledig sind — wer Jahre lang thun muß, als müsse er arbeiten, ohne daß er arbeitet, wer Jahre lang im Gamaschendienste sich auszeichnen muß, muß entweder verzweifeln, oder sich so an das Thun, welches kein Thun ist, gewöhnen, daß ihm alle ernste Arbeit zum Ekel wird. Alle militärischen Uebungen sind unnütz; denn die Geschichte hat gelehrt, daß sie noch nichts geholfen haben. Die Krieger, welche bei Leipzig den Kampf gegen Napoleon wagten, kamen vom Pfluge, aus der Werkstatt und aus der Studierstube, und waren nicht von milchbärtigen Officieren malträtirt worden — und siegten. Die Krieger bei Jena kamen von Paraden, Manövern, Präsentiren u. s. w. und suchten das Weite — und so beweist uns die Geschichte überall, daß die Paradetruppen noch weniger Dienst thun, als einige Schachteln Nürnberger Bleisoldaten. Kommt ein kriegsknechtlich vorgebildeter Lehrer in ein Dorf, wo man Schnaps trinkt, Karten spielt, Zotenlieder singt, in Wort und That Zoten reißt, so wird er bald

heimisch werden, aber sehr störend wird es ihm vorkommen, wenn er seine lieben Angewöhnungen aufgeben muß. Ob er nun seine „Sehnsucht nach den Fleischtöpfen Aegyptens" durch Paspelirung der Hosennähte, oder sonst etwas ausdrücken wird, weiß ich nicht — aber das weiß ich, daß mancher Fluch dieser Sehnsucht Luft machen wird.

„Gewöhnung an Gehorsam, Pünktlichkeit, Reinlichkeit" wird ferner angegeben. Die letzteren lasse ich gelten. Mancher wird erst in der Kaserne zum Menschen, dadurch, daß er gescheuert wird. Aber erstens sind das nur wenige Fälle, und solche dürften am wenigsten Sehnsucht nach dem Lehrerberufe haben, und dann läßt sich die Reinlichkeit und Pünktlichkeit viel billiger angewöhnen, als es durch das Militärleben geschieht. Aber von Gehorsam ist keine Rede. Der Soldat muß gehorchen, muß Alles thun, was ihm der Obere heißt, ob er chicanirt wird, oder nicht, muß ihm gleichgiltig sein, er muß schweigen — er muß schweigen bei der Unwahrheit, bei dem Unrecht — er muß thun, was commandirt wird. Herr Curtmann nennt das Gehorsam, ich nenne es Wegwerfen seiner selbst.

Die Hauptsache ist Herrn Curtmann der in der Kaserne erlernte Umgang mit Leuten aus allen Ständen, das Volksmäßige in der Lebensart der Soldaten, die Entwöhnung von den mütterlichen Eßschränken und von der table d'hôte der hohen Schulen, selbst der Seminare, das unmittelbar Praktische in allen Vornehmungen, wo Jeder ohne fremde Bedienung sich selbst helfen muß. Ich habe die Stelle noch einmal wiederholt. Ich weiß in der That nicht, was ich damit machen soll; denn so viel Unwahres in so wenig Worten ist kaum jemals gesagt worden. Wenn Herr Curtmann die gemeinen Donnerwetter der Unterofficiere oder die Brutalitäten und Mißhandlungen der Gemeinen durch die Officiere, oder die Berührungen der Soldaten mit den Soldatenhuren Umgang nennt, so läßt sich nichts dagegen einwenden — aber bedauerlich ist's, daß ein Mann, der sich's zur Lebensaufgabe gemacht hat, die Menschheit zur Sittlichkeit zu führen, die Sittlichkeit im Wegwerfen seiner selbst, in viehischer Geduld und demüthigem Knechtssinne findet. Das Soldatenleben hat vorzüglich zwei Eigenthümlichkeiten. Erstens ist es exklusiv. Der Soldat betrachtet sich als über dem Volke stehend, er hält Soldaten für die nothwendigsten Glieder des Staats und

blickt mit Geringschätzung auf die Masse des Volks herab. Die vielen Schlägereien zwischen Bürgern und Soldaten beweisen das zur Genüge, und die Privilegirten suchen diesen Partikularismus auf jede Weise zu erhalten. Schon die Gesetzgebung ist darnach eingerichtet. Der Soldat hat seine eigne Gerichtsbarkeit. Zweitens ist er roh. Die letzte Revolution hat's bewiesen. Wenn der Herr Curtmann die Brutalität, die Exklusivität der Macht und die Rohheit „volksmäßig" nennt, so ist nichts dagegen einzuwenden; aber wir ballen die Faust voll Ingrimm und möchten ihm all' das Elend malen, welches durch die Unpopularität der Soldateska herbeigeführt wird.

„Die Entwöhnung von den mütterlichen Eßschränken und von der table d'hôte der hohen Schulen, selbst der Seminare," ist nur eine Illusion. Wer Geld hat, lebt in der Kaserne gerade so unkasernenmäßig, als der Katholik, der seine Fische am Fasttage speist; und wer kein Geld auf der hohen Schule hat, drückt sich — und leidet Hunger. Ja er ist noch schlimmer daran, als der Kriegsknecht. Denn der bekommt sein täglich Brod, und wird durch die Trommel geweckt und nicht durch den Magen. — Ich hatte einen „hohen" Schüler zum intimsten Freunde, dieser hatte täglich neun Pfennige zu verthun, und mußte ohne alle Unterstützung von Seiten des Staats oder Privaten mit elf Thalern seine Studien vollenden. Er hat sich den Magen nie verdorben.

„Das unmittelbar Praktische in allen Vornehmungen" ist nicht vorhanden. Denn es ist nichts unpraktischer, als ein mit Messing beschlagener Helm, nichts unpraktischer, als blanke Knöpfe u. s. w., und wie praktisch die Militärverwaltung ist, kann daraus abgenommen werden, daß in Preußen die Schreiberei für jeden Soldaten über $\frac{2}{3}$ Thlr. kostet, daß die Armee mehr Waffen braucht, als sie braucht u. s. w. Wenn der kriegsknechtlich geschulte Lehrer diese Praxis in's Leben einführt, in seine Schule bringt — messingene Knöpfe commandirt, für jeden Schüler $\frac{2}{3}$ Thlr. verschreibt, mehr Lehrmittel braucht, als er braucht u. s. w., so ist das allerdings sehr praktisch, aber nur praktisch für die eine Partei, nicht für das Ganze.

Dieß beiläufig gegen Herrn Curtmann. Der Gedanke, welchen wir zu urgiren haben, ist der, daß die socialen Verhältnisse vorzugsweise durch die Soldateska in eine solche Bahn gedrängt werden, daß das Volk immer mehr verarmt und das Geld sich bei einer Minderzahl

von Privilegirten häuft. Und die Folge dieser Armuth? Man sehe unsere Dörfer, ja auch Städte! Schmutz und Unsauberkeit im Ganzen und Einzelnen, Schmutz in allen Ecken, raffinirter Schmutz. Kinder und Weiber in zerrissenen Kleidern, mit verwirrten Haaren, unreinen Beinen. Kirchen und Schulen sind armselige Gebäude, das Rathhaus der Ort des Saufens und der Lüderlichkeit. Da kann der Sinn für das Schöne nicht emporkommen, eine ästhetische Auffassung der Verhältnisse nicht gedacht werden.

Und der menschliche Umgang? Viele Familien sind versunken in sittlichen Schmutz und sittliches Elend — sie sind zu arm, um sich mit den Kindern abzugeben. Sie müssen arbeiten vom frühen Morgen bis zum späten Abend, sie müssen arbeiten, um ihren Hunger zu stillen, ihre Blöße zu decken. Anfangs bricht wohl das Mutterherz. Mit einem Schmerzenskusse nimmt sie Abschied von ihrem Liebling, sie muß ihn sich selbst überlassen. In Angst und Sorge trägt sie des Tages Last und Hitze. Aber die Arbeit wird gethan um das liebe Brod, und um dem Hungertode zu entgehen. Aber die Anstrengung, welche nichts einbringt, als müde Glieder, verroht den Menschen. Bald ist der armen Mutter das Kind kein Segen mehr, sondern eine Last, die Liebe wird gleichgiltig — und wenn der Pfarrer alle Sonntage predigt, daß Kinder ein Segen Gottes sind, sie ist und bleibt anderer Ansicht. Denn jeder neue Ankömmling macht die schmalen Bissen noch schmäler und die knappen Kleider noch knapper, jeder vermehrt die Schaar Derer, welche zu Hause Unheil anrichten und wohl viel Aerger, aber wenig Freude verursachen. Der Mutterherz kann viel, sehr viel, aber das Unmögliche bringt auch die mütterlichste Mutter in Verzweiflung. Nackt und schmutzig, ohne Aufsicht laufen die Kinder umher, weil die socialen Verhältnisse die Mutter zur Arbeit verdammen. Und doch würde Alles gut gehen. Denn der Mensch kann viel aushalten. Es währt lange, ehe das Göttliche in ihm in das Teuflische umspringt. Die Kinder werden nichts eigentlich Böses sehen. Aber es umgiebt und vergiftet sie das unzüchtige und unsittliche Treiben der Herangewachsenen. Die ersten Klänge, welche das Kind von den Erwachsenen zu vernehmen pflegt, sind rohe Schimpfworte, unzüchtige Reden, so gemein, daß sie die Sprache nicht wiedergeben kann, wenn man in unserm verwöhnten, entwahrheiteten Zeitalter nicht selbst der Rohheit bezüchtigt werden will. Am Abend kommt

die erwachsene Jugend zusammen. Unzüchtige Reden, unzüchtige Lieder kommen aus dem rohen Herzen — leider bleibt es nicht bei den Worten — es kommt zu Thaten — Worte und Thaten im Angesicht der Kinder. Diese ahmen nach, so gut sie können, die Jungen werden wie die Alten. So ist es vieler Orten und Enden. Es ist nichts übertrieben — ich hab's gesehen mit eignen Augen und gehört mit eignen Ohren. Dieser Zustand ist überall da zu finden, wo die körperliche Arbeit den Menschen nicht zur Besinnung kommen läßt.

Hier ist keine Hülfe zu hoffen, wenn nicht das Militär abgeschafft wird, damit sich die Kraft des Volks einen geeigneten Platz für ihre Thätigkeit suchen kann. Daher ist es bei diesem Regiment unmöglich, daß die Erziehung gelingen kann. Aber nicht die Armuth allein hat die Umgebung des Kindes entsittlicht, sondern noch zweierlei Potenzen. Erstens das Beispiel der Gewalthaber. Die Geschichte sitzt zu Gerichte über die Verbrechen der Gewaltigen dieser Erde, sie deckt schonungslos auf, was gesündigt worden, oben und unten — sie verwandelt den Heiligenschein in Modergeruch, den Geruch der Frömmigkeit in Leichendunst, die „unschuldige" Hand in eine blutige, die Größe in Rohheit. Und daß das Beispiel der Herren von Gottes Gnaden das Volk ansteckte und vergiftete, ist nicht zu verwundern, es war nothwendig. Zweitens unser Rechtszustand. Das deutsche Recht ist unsittlich durch und durch — nur in der letzten Zeit hat es in den Geschwornen-Gerichten einen Anlauf genommen, sich zur Sittlichkeit durchzuarbeiten. Aber unsittlich ist's, weil's unsicher ist. Ob ich Recht behalte, oder nicht, hängt im Allgemeinen nicht davon ab, ob ich Recht habe, sondern ob ich meine Sache in der rechten Form vorbringe, ob die richtige actio erfolgt, ob mein Advocat sich auf den oder jenen Titel beruft, ob er einen Kniff mehr oder weniger hat, kurz, ob ich den Proceß gewinne, ist ebenso ungewiß, als ob ich aus einem Topf mit Nieten und Gewinnen einen der letztern greife. Das eine Gericht verurtheilt, das andere spricht frei — dem Volke sind die sämmtlichen Rechtsproceduren böhmische Dörfer, es weiß nichts vom Gesetze; denn dasselbe ist zu complicirt, zu unwahr, zu unsittlich. Daß dadurch ein Zwiespalt in das Volksbewußtsein kommen mußte, wird Niemand Wunder nehmen. Noch mehr wurde dieser Zwiespalt durch die Feilheit des Rechts gefördert. Die neueste

Zeit hat uns der Frevel am Rechte zu viel gebracht, als daß es nicht Jedem im frischen Andenken sein sollte. Durch diese Willkür und Beugung des Rechts wird das Volk irre — es kann nur unsittlich werden. Da sind wir auf Punkte gekommen, welche Niemand in seiner Gewalt hat. Aber wollen wir ästhetisch-ethische Bildung, so muß das Staatsleben ein anderes werden, und insbesondere muß die Soldateska verschwinden und das Recht zur Sittlichkeit zurückkehren. Dann erst kann die Umgebung des Kindes rein und ordentlich, schön und gut werden.

„Die schönen und guten Gegenstände müssen das Gefühl der Lust, die häßlichen und bösen das Gefühl der Unlust erregen, jene müssen das Begehren, diese das Verabscheuen in möglichst großer Intensität hervorbringen.“ Es ist schon bei einer andern Gelegenheit darauf aufmerksam gemacht, wovon die Wirksamkeit der Gegenstände abhängig ist. Die Blüthe des Gemüthslebens haben wir in der Leidenschaft gefunden. Unsere Forderung enthält das leidenschaftliche Moment. Aber

Im Zorn denkt Niemand ernstlich nach,
Was Gott gefallen sollte.

Die Leidenschaft wird häßlich, schlägt in die Sünde um. Das beweist die Erfahrung. Deßhalb muß ihr eine Schranke gesetzt werden. Der Mensch muß demnach die Leidenschaft haben und zugleich nicht haben. Er muß der Leidenschaft fähig sein, denn ohne dieses Fähigsein ist er herz- und gemüthlos; aber die Leidenschaft darf nicht schrankenlos hervorbrechen, sie ist potentia vorhanden, nicht actu, sie tritt auf als Bestreben, als stetige Arbeit, zur Erscheinung zu kommen, aber sie erscheint nicht wirklich; denn sie findet eine Schranke, und zwar eine natürliche, im Geiste selbst liegende. Mit der Leidenschaft ist entweder das Begehren und der bis zur Heftigkeit gesteigerte Wille, den Gegenstand der Lust zu gewinnen, oder das Unlust Schaffende zu beseitigen, verbunden, oder das Gefühl der Lust oder Unlust ist so heftig, daß alle, und namentlich auch die verwandten Vorstellungsmassen nicht in's Bewußtsein kommen, also Denken und Bewußtsein aufhört. Dieß darf nicht sein. Es ist unzulässig, weil die Gefühle und Begehrungen mit einer möglichst großen Gedankenmasse complicirt sein müssen. Trotz der Höhe des

Gemüthslebens darf das Bewußtsein nicht gestört werden.

Aber zwei Menschen, welche denselben Grad von Bildung haben, und dieselbe Empfänglichkeit für das Gute und Schöne, haben deßhalb noch nicht dieselbe Disposition zur Leidenschaft. Diese Verschiedenheit der Disposition läßt sich zwar erfahrungsmäßig nicht an zwei verschiedenen Individuen nachweisen, weil die Uebereinstimmung der Geister überhaupt nicht beobachtet werden kann. Aber sie wird sogleich eingesehen, wenn wir beide Menschen in eine Person versetzen. Der Mensch ist zu verschiedenen Zeiten verschieden disponirt, trotz dem, daß die geistigen Bedingungen noch dieselben sind. Die Ursache liegt im Körper. Blut, Nerven, Gehirn u. s. w. werden chemisch, physikalisch u. s. w. modificirt. Sie wirken auf den Geist. Der Körper hemmt und fördert das Gemüthsleben.

Ich fürchte nicht, daß mir hier Dualismus, roher Gegensatz zwischen Körper und Geist vorgeworfen wird. Wo ein Aeußeres ist, ist auch ein Inneres; und ein Inneres, Geistiges kann nur im Aeußern, Körperlichen wirkend gedacht werden. Aber der Geistige hat auch sein Eigenthümliches, vom Materiellen Unabhängiges. Der Satz $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ ist ein Produkt des Geistes und sicher nicht dadurch bestimmt, was man ißt oder trinkt. Der Satz muß so sein und nicht anders. Das sieht ein Hindu wie ein Eskimo oder ein Hegelianer. Daß der Eskimo den Satz nicht kennt, ist allerdings ein Produkt des Klima's, der Nahrung rc. — aber dieß will nur heißen, daß die Vorstellungen, welche zur Erzeugung des Satzes nöthig sind, dem Geiste des Eskimo nicht zugeführt werden. Würden sie ihm zugeführt etwa durch Unterricht, so würde er nicht für wahr halten $(a+b)^2 = a^2 + b^2$, was allerdings jetzt häufig auch bei Leuten vorkommt, welche keine Eskimo's sind. Das ganze logische Gebiet ist ein Theil der geistigen Thätigkeit, welche nicht vom Klima, vom Essen und Trinken u. s. w. abhängt, sondern überall unveränderliche Thatsachen liefert. „Alle Menschen sind sterblich, Cajus ist ein Mensch, also müssen die Demokraten gehängt werden.“ Diesen Schluß möchten Viele sicher sehr gern machen, z. B. Herr Curtmann, aber 's geht nicht, es macht sich hier das specifisch Geistige geltend. Demokraten werden nicht gehängt, sondern Cajus ist sterblich. So fassen wir die Selbstständigkeit des Geistes.

Wie nun das Gemüthsleben durch den Körper gehemmt und gefördert, bestimmt wird, ist eine alltägliche Erscheinung. Daher ist die specifisch körperliche Behandlung des Zöglings für die Gemüthsbildung von der größten Wichtigkeit. Jedes Versehen wird auch seine Spur in der Seele zurücklassen. Aber wir sind hier in ein dunkles Gebiet der Physiologie gerathen. Wie im bestimmten Falle Nahrung, Kleidung, Wohnung, Beschäftigung u. s. w. einzurichten sei, um bestimmte Wirkungen im Körper und Geiste hervorzubringen, weiß die medicinische Wissenschaft meistens nicht. Der normale Zustand ist die Gesundheit. Diese gehört zur Entwickelung eines gesunden Gemüthslebens. Wer einen gemüthvollen Menschen bilden will, muß einen gesunden Menschen erziehen — muß die Leiblichkeit des Zöglings zu einer Hauptaufgabe der erziehlichen Thätigkeit machen.

III. Verhältniß der Gemüthsbildung zur Schule.

Die Forderungen, welche nun an die Schule gemacht werden müssen, ergeben sich von selbst. Die Schule ist ein nothwendiges Produkt unserer Kulturentwickelung. — Aber sicher ist keine Kraft mehr überschätzt worden, als die der Schule. Denken wir die Schule zwölf bis sechsunddreißig Wochenstunden in Thätigkeit, so hat sie die Kinder etwa den achtzehnten bis siebenten Theil der Gesammtzeit unter ihrem unmittelbaren Einflusse. Rechnen wir die Einflüsse, welchen das Kind während des Schlafs ausgesetzt ist, als indifferent ab, was sie nicht sind, und nehmen wir an, daß jedes Kind zehn Stunden täglich schläft, was wiederum zu viel ist, so wirkt die Schule doch nur den zehnten bis fünften Theil der Zeit, welchen das Kind den Einflüssen außer der Schule ausgesetzt ist. Nehmen wir nun die Kraft der scholastischen und außerscholastischen Wirkung als gleich groß und stetig wirkend an, so verhält sich die Wirkung der Schule zur Wirkung des Lebens von $\frac{1}{100}$ bis $\frac{1}{25}$ zu 1, d. h. die Wirksamkeit der Schule ist nur der hundertste bis fünf und zwanzigste Theil der Wirksamkeit des Lebens.

Aus dieser einfachen Ueberlegung ergiebt sich der Unverstand Derjenigen, welche entweder alles Unheil dieser Zeit der Schule aufbürden, oder von ihr die Heilung aller Gebrechen erwarten. Die Schule ist nicht etwas für sich, sondern einer von den Faktoren, welche durch die Entwickelung des Volkslebens gegeben sind und folglich

mit entwickeln. Voran steht der Vorwurf der Impietät, welchen man den Schülern der modernen Schule macht. Nichts ist ungerechter, als das. Wenn man Schüler zieht, die keine Pietät haben, so beachtet man die Zeit nicht — man bedenkt nicht, daß die Pietät unserer Zeit nicht der Person gilt, nicht gelten kann. — Und so in andern Fällen. Zum Zweiten ersieht man, welche ungeheure Kraft die Schule aufzubieten hat, um nur dem Leben es gleich zu thun, und wie sehr sie mit ihren Leistungen zufrieden sein kann, wenn ihre Leistungen überhaupt bemerkenswerth sind.

Aus unserer Grundansicht ergiebt sich ohne Weiteres, daß es auf die Vorstellung von ästhetischen und ethischen Gegenständen ankommt. Die erste Frage ist demnach, was dem Schüler zugeführt werden soll. Um diese Frage beantworten zu können, übersehen wir die einzelnen Klassen der Gegenstände. Die Dinge sind entweder Produkt des Menschen, oder nicht. Daher unterscheiden wir ethische und natürliche Gegenstände. Die ethischen Gegenstände kommen dadurch zur Erscheinung, daß der Mensch sein Sein auf ein anderes absolutes Sein, auf die Menschheit und endlich auf die Natur bezieht, indem er die Gegenstände seines innern Lebens durch das Materielle darzustellen sucht. Die Gegenstände sind religiöser, sittlicher und künstlerischer Art. Da nun gefordert wurde, daß dem Schüler nur schöne und gute Gegenstände zugeführt werden, so wäre zu untersuchen, in wieweit diese Gegenstandsklassen Schönes und Gutes enthalten.

Die religiösen Gegenstände sind an und für sich nicht gut, sondern sie können höchstens schön werden. Sie werden es dadurch, daß die metaphysischen Gegenstände im rechten Verhältnisse zu den erfahrungsmäßigen stehen. Da aber der Mensch das Bedürfniß hat, über sich hinauszugehen und ein Absolutes zu setzen, werden wir die religiösen Dinge in der Schule darzustellen haben. Die specifisch menschlichen Dinge bieten sich uns dar in der Geschichte und in dem Leben der Gegenwart. Die Menschheit hat nicht nur Großes vollbracht, sondern auch Edles. Die Kunst k a n n schön sein und die Natur i s t schön, also werden wir aus allen Kreisen auszuwählen haben. — Die Auswahl jedoch kann im Allgemeinen nicht festgesetzt werden, sondern es muß bei unserer Forderung sein Bewenden haben, daß die Gegenstände s ch ö n und g u t sein müssen.

Dem Schüler tritt aber nicht Gott, nicht die Menschheit, nicht die Kunst, nicht die Natur entgegen, sondern die Schule. Diese ist seine Welt. Daher muß die Schule an sich selbst religiöses, sittliches, künstlerisches und natürliches Leben darstellen. Nehmen wir nun die umgekehrte Ordnung. Der Forderung des natürlichen Lebens kann nicht anders genügt werden, als dadurch, daß die Schule aus sich heraus- und in die Natur eingeht. Das Leben der Schule ist von Natur ein künstliches — ein veranstaltetes, soll es daher die Natur darstellen, so muß es aus der Schule heraus in die Natur. Die natürlichen Dinge können wesentlich nur durch Unterricht dem Kinde zugeführt werden. Aber er trete in die Natur hinaus. Dann wird durch den Unterricht nicht blos ein geistiger Besitz erworben, sondern auch ein materieller. Die Gegenstände werden gesammelt und als Schuleigenthum von Generation zu Generation vererbt. Hier kann sich das Aesthetische geltend machen.

Das künstlerische Leben der Schule manifestirt sich in der Ausstattung des Schulhauses, in der Schulordnung und im Unterricht.

Das Schulhaus, welches ästhetisch wirken kann, ist ein Palast, im edeln, einfachen Style gebaut. Die Klassenzimmer sind hell, hoch, geräumig; die Wände sind mit schönen Karten, Büsten und Gemälden geziert, die Subsellien sind rein, nicht mit Tinte beschmutzt, nicht mit Staub bedeckt, am Boden liegt kein Papier, kein herabgefallenes Buch — kurz, Alles macht den Eindruck des Ebenmaßes, der Schönheit.

Damit harmonirt das Thun des Einzelnen. Das Kind ist immer gewaschen und gekämmt — wenn's auch barfuß kommt, wenn auch die Kleider ärmlich sind — die Füße sind rein und das Kleid gewaschen, die Schulbücher und andern Utensilien werden sorgfältig gehalten, da ist kein Ohr in einem Buche, kein Klecks in einem Hefte — kein Kind kommt zu spät, keins lärmt und tobt in den geweihten Räumen.

Der Unterricht endlich ist selbst ästhetisch. Die Schönheit zeigt sich in der Person und Art des Lehrers. Wenn er auch einen „Schulrock" hat, so leidet derselbe doch nicht an Altersschwäche; die Pantoffeln sind durch die Stiefeln ersetzt; die ganze Kleidung ist schulmäßig. Dem entspricht das Benehmen. Man sieht's dem Lehrer an, daß er in der Schule ist. Aber trotz dem nichts Affectirtes, Angenommenes; es macht sich von selbst. — Dann zeigt der

Unterricht seine ästhetische Seite durch die Art des Vortrags. Das Medium des Unterrichts ist die Sprache. Diese sei schön. Die Schönheit der Sprache zeigt sich aber in ihren phonetischen, logischen und künstlerischen Beziehungen. In phonetischer Hinsicht muß die Sprache die der Gebildeten, sie muß richtig sein; in logischer Hinsicht stellt sie Worte und Sätze an ihren richtigen Platz und accentuirt denselben; in künstlerischer Hinsicht endlich ist sie dem Gegenstande angemessen und nimmt die beiden ersten Momente in ihren Dienst auf. Endlich aber wird der Unterricht dadurch ästhetisch wirken, daß er sich über die Kunstgegenstände verbreitet.

Sittliches Leben ist nur in der sittlichen Gesellschaft möglich, daher muß die Schule eine sittliche Gemeinschaft sein. Diese Gemeinschaft ist doppelter Art. Erstens tritt der Lehrer mit den Schülern und zweitens diese untereinander in ein bestimmtes Verhältniß. Es kommt also darauf an, wie sich diese Verhältnisse gestalten müssen, wenn die Schule eine sittliche Gemeinschaft darstellen will. Der Lehrer steht den Schülern gegenüber wie der Mündige dem Unmündigen. Der Lehrer ist etwas, der Schüler soll etwas werden. Der Lehrer ist das verkörperte Gewissen, das verkörperte Gesetz. Dieß ist nur dann möglich, wenn er in der That Gesetz und Gewissen sein kann, d. h. wenn er so disponirt ist, daß der Schüler ein tüchtiger Mann wird, wenn er sich ganz nach dem Lehrer bildet. Haben wir den Lehrer in der Art, d. h. einen möglichst sittlichen — da absolute Sittlichkeit unerreichbar ist — so findet sich im Allgemeinen die erwünschte Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler von selbst ein. Es ist zunächst die Anhänglichkeit und die Achtung, welche in dem Gemüthe des Letztern sich festsetzt. Beide erzeugen das Bestreben, dem Willen des Lehrers in allen Stücken zu gehorsamen. Aber dieß gelingt nicht immer. Der Unmündige sündigt, mit Bedacht sehr selten, aber desto mehr aus Unachtsamkeit oder aus Unwissenheit. Es bedarf meist gar keiner specifisch-sittlichen Einwirkung; zumeist genügt es, daß der Lehrer sein Mißfallen ausdrückt. Soll es aber genügen können, so muß es sich auch aussprechen können, d. h. der Lehrer muß jedes Unrecht kennen. Diese allgemeine Kenntniß ist nur möglich, wenn die Schüler wahrhaftig sind. Wir haben die Wahrhaftigkeit schon aus einem andern Grunde gefordert. Sie sollte die stete Einwirkung des Erziehers möglich machen. Hier

erscheint sie als sittliches Postulat. Sie vermittelt die Gegensätze zwischen Mündigkeit und Unmündigkeit, denn wenn der Schüler sein Thun dem Lehrer verheimlicht, so hat er seine Unmündigkeit einseitig aufgehoben und der Lehrer ist an die Stelle eines Criminalinquisitors getreten. Beide stehen sich wie feindliche Parteien gegenüber. Giebt aber der Schüler der Wahrheit unter allen Umständen die Ehre, so hat er zwar die Unmündigkeit zum Theil auch aufgehoben, denn wer die Wahrheit redet, thut eine freie sittliche That, aber er hat auch seine Unmündigkeit anerkannt, denn er überläßt dem Mündigen das Urtheil. Nun erst kann von Gemeinschaft zwischen Schülern und Lehrer die Rede sein. Beide stehen nun einander nicht wie Parteien gegenüber, sondern sie haben einen gemeinsamen Gedanken, ein gemeinsames Ziel — die Wahrheit. — Erst wenn sich der Schüler in dieser Einheit mit dem Lehrer weiß, wenn auch nicht im philosophischen Sinne — kann das Beispiel des Lehrers wirksam sein, können die sympathetischen Gefühle Wurzel schlagen.

Leider kommen die Kinder in dieser Beziehung verwahrlost zur Schule. Sie lügen wie gedruckt. Die frühere Erziehung hat die Bedingung der sittlichen Einheit unmöglich gemacht. Sie muß daher mit aller Energie wieder hergestellt werden. Zwei Mittel und zwar sehr wirksame sind schon früher angegeben worden. Der Lehrer muß selbst wahr sein und die Darlegung des Innern mit Liebe und Schonung behandeln. Aber das ist nicht genug. Die Gewohnheit der Lüge verlangt noch ein anderes Heilmittel. Dieses ist aber wiederum nur die Wahrheit. Denn da der Mensch immer gebessert werden kann, wenn er sein Unrecht einsieht, aber nicht umgekehrt, so muß die Lüge als Kapitalverbrechen behandelt werden. Ein Schüler, der lügt, ist der Gemeinschaft des Lehrers noch nicht werth, weil die Lüge dieselbe aufhebt. Das muß er fühlen. Er fühlt es dadurch, daß er bei der Lüge unverhältnißmäßig mehr zu leiden hat, als bei andern Vergehen, damit in ihm die Sehnsucht nach einem bessern Zustande, nach dieser Gemeinschaft, erwache. Die Lüge ist aber auch Feigheit. Daher ist vorzugsweise der Muth zu heben. Um so größer demnach die That ist, welche der Schüler dadurch vollbringt, daß er der Wahrheit die Ehre giebt, desto kleiner muß dagegen das Vergehen, welches er bekennt, dagegen erscheinen. Und dieß ist das Zweite, wodurch die Voraussetzung der sittlichen Gemeinschaft zwischen Schüler und Lehrer möglich wird.

Die Unmündigkeit des Schülers ist aber nur eine bedingte. Sie wird es dadurch, daß er nach und nach das, was dem Lehrer gefällt, gern thut und liebgewinnt. Er bildet sich einen Kreis von Gegenständen, in denen er zur Freiheit kommt. Dies geschieht allmählich und je mehr das, was gethan wird, geschieht ohne den Gedanken an den Lehrer, desto mehr hat dieser Ursache, an dem Schüler Freude zu haben. Zu dieser Selbstständigkeit kann der Schüler nicht kommen, wenn sie ihm nicht gewährt wird. Wenn wir daher früher strenge und sorgsame Aufsicht gefordert haben, so kann diese Aufsicht nur ein Beobachten involviren, nicht aber polizeimäßige Bewachung, welche mit dem gezückten Schwerte dabei steht. Je mehr der Schüler in dem bestimmten Kreise seines Thuns das Rechte von selbst thut, desto mehr muß sich der Lehrer zurückziehen, desto mehr in das Verhältniß des Freundes zu ihm treten. Der Schüler muß freigegeben werden, so weit es sich thun läßt. Und das nicht blos aus dem angeführten Grunde, sondern auch aus dem folgenden. Sowie Einer die Wahrheit aus Feigheit verschweigt, so kommt auch der Fall vor, daß er das Gute aus Feigheit thut. Er fürchtet sich vor der Entdeckung und der darauf folgenden Strafe. So lange dieses negative Motiv wirkt — und es wirkt leider oft lange genug allein — haben wir nicht die mindeste Hoffnung, eine Gewöhnung zu erreichen, auf die ein Verlaß ist. Diese feigen Duckmäuserseelen sind immer die unschuldigsten, aber dennoch die schuldigsten. Sie müssen vor allen Dingen Gelegenheit erhalten, sich zu geben, wie sie sind, nach der Neigung sich zu entscheiden; die Gefahr, welche dadurch nothwendig herbeigeführt wird, muß dadurch beseitigt werden, daß man die Verführung möglichst unmöglich macht.

Das wirksamste Mittel ist die Gesellschaft der übrigen Schüler. Auch diese muß eine sittliche Gemeinschaft bilden. Stellt sie diese dar, so ist dem Feigling die Versuchung genommen, oder aber er offenbart sich den Genossen viel leichter, da der Abstand von denselben nicht so groß ist, als der von dem Lehrer. Soll die Schule, d. h. die Schüler, eine sittliche Gemeinschaft bilden, so muß sie sich vor Allem als ein Ganzes fühlen lernen.

Dieses Gefühl kann aber blos durch gemeinsame Arbeit und durch gemeinsames Spiel erregt werden. Daher ist vor allen Dingen Arbeit und Spiel nöthig. Diese Arbeit ist nun entweder der Art, daß sie von Allen gethan werden muß, oder von der Art, daß sie

nicht von Allen gethan werden kann. Wird sie von Allen gethan, so erzeugt sie schon von selbst das Gefühl des Allgemeinen — oft kann man die Arbeit theilen, so daß Alle ihren Beitrag geben, dadurch zeigt sich's, daß Jeder seinen Mann stehen muß. — Kann die Arbeit nicht von Allen verrichtet werden, so muß der Verrichtende sie erstens gern und mit Freuden und im Einverständniß mit den Genossen übernehmen — und der, welchen er zur Unterstützung braucht, freudig bei der Hand sein. Es werden sich daher eine Menge von Aemtern nöthig machen, bald auf längere Dauer, bald für momentane Bedürfnisse. Diese werden gern übernommen und die Beamteten gern unterstützt. Aber vorzugsweise ist darauf hinzuarbeiten, daß Jeder das Amt übernimmt, Alles auf eigne Faust in Ordnung zu halten, und vor Allem darüber zu wachen, daß nicht gegen den Geist der Schule gestrebt werde. Jeder bringt den Einzelnen auf eigene Faust zur Raison. Soll dieses möglich sein, so ist ein ächt kameradschaftliches Verhältniß der Schüler herzustellen. Es macht sich auch meist von selbst. Nur da findet es sich nicht, wo eine Klasse vor der andern bevorzugt wird, und der, welcher in der ersten Klasse sitzt, sich etwas Besseres dünkt, als der in der zweiten. Hier wird in fast allen Schulen unendlich viel gefrevelt. Denn daß sich der Erstklässer etwas Besseres dünkt, als der Zweitklässer, ist nicht das Schlimmste, sondern daß dem Zweitklässer auch wirklich das Gefühl der Unterwürfigkeit eingeimpft wird. Diese Unterwürfigkeit — diese den Menschen entehrende Richtung — wird schon in den Schulen angebahnt, und läßt den Menschen sein Lebenlang nicht zum Bewußtsein, nicht zum Gefühl der Gesellschaft kommen. Der Bauer bückt sich vor dem Bürger, der Bürger vor dem Amtmann, der Amtmann vor dem Fürsten — und wer ist nöthiger, wer wirkt mehr für die Gesellschaft? Eigentlich Keiner, weil Keiner das Gefühl derselben hat, sondern Einer sich blos seiner Kaste angehörig ansieht. Wenn man sieht, welchen Götzendienst man mit den gekrönten Häuptern treibt und ernstlich nach dem warum fragt und die Frage sich nur zum zehnten Theil beantwortet, so kommt Einem die Zerrissenheit des deutschen Volks gar nicht mehr wunderbar vor. Sie ist natürlich. — Aber ebenso natürlich und nothwendig ist es, daß wir dieser Kastenzerrissenheit in der Schule entgegenarbeiten müssen. Nur der sei der Beste, welcher das Meiste für die Schule thut, und deßhalb habe er weiter keinen Vorzug, als daß er die meiste Achtung

genießt, er habe kein Privilegium. Wie das zu machen ist, kann nicht gut im Allgemeinen bestimmt werden. Es sind eine Menge von Faktoren; jeder giebt nur einen kleinen Beitrag zum Produkte, aber alle zusammen geben ein bedeutendes Resultat. An Schulen, wo mehrere Lehrer angestellt sind, wird diese Zerrissenheit, diese Ueberhebung der Oberen gegen die Unteren durch das Lehrercollegium selbst dargestellt. Der Rector ist mehr als die andern Lehrer; er bildet die herrschende Kaste, die Lehrer die dienende. Den oberen Klassen werden Freiheiten eingeräumt, welche nicht mit ihrem vorgeschrittenen Alter im Zusammenhang stehen, sondern wesentlich dazu zu dienen scheinen, ihnen das Gefühl beizubringen, daß sie etwas Anderes sind. Im Allgemeinen läuft die Sache darauf hinaus, daß ein falscher Ehrgeiz erzeugt wird. Wenn es dem Schüler im Auge des Lehrers, der seiner Natur nach gewissermaßen eine höhere Kaste bilden muß, etwas hilft, daß er sich vor den Uebrigen auszeichnet, so ist die falsche Richtung gebahnt; er muß ein Egoist werden. Nur Eins darf Anspruch auf Wohlgefallen geben, treue Pflichterfüllung — aber keine Prärogative. Das Klassen- und Schulbewußtsein muß geweckt werden, daß Alle den Säumigen vorwärtsdrängen und den Braven desto lieber haben. Wenn der Lehrer in die Klasse kommt, und die Kinder rufen mit freudestrahlendem Gesichte: „Herr N., der N. (der bisher immer faul war) hat heute gut gelernt, wir haben ihn überhört" — so hat er eine Klasse ohne Egoismus. — Wie aber den vorhandenen Egoismus bannen? Es giebt abermals eine Menge kleiner Mittel, die zusammen Großes wirken. Ein Hauptmittel ist das angegebene. Wer sich auszeichnet, hat dadurch keinerlei Vorzug vor den andern. Alle Rangordnung ist folglich zu verwerfen. Sie hat auch noch nirgends gut gewirkt. Höchstens setzt sich der Nachlässige vier Wochen vor der Versetzung hinter die Arbeit und sucht dem Sturme auszuweichen. Aber innern Gewinn hat er meist nicht. — Ja es giebt Anstalten, wo in jeder Stunde Rangerhöhungen und Rangerniedrigungen vorkommen. Wie kann sich da Theilnahme und Liebe erzeugen? Wenn sich Einer dumm anstellt oder faul ist, so muß sich die Klasse ärgern, und den Fleißigen, der nicht besteht, bedauern. Dieß ist unmöglich, wenn die Stellung des Einzelnen durch das Unglück oder die Schuld des Andern bedingt wird. — Keiner kann sich freuen über eine gute Antwort, denn sie nimmt ihm die Aussicht, er freut sich vielmehr

über Unachtsamkeit und Faulheit, weil sie ihm die schönsten Aussichten giebt.

Ferner ist nothwendig, daß der Lehrer selbst Kamerad wird. — Die ächten Kinderfreunde — und nur Kinderfreunde sollten Lehrer sein — machen es so. Mit ihnen redet der Schüler in gewissem Sinne wie mit seines Gleichen. Es zeigt sich dieses verwandtschaftliche Verhältniß zwischen Schüler und Lehrer vorzugsweise im Spiel. Hier ist es vor Allem nöthig, daß der Letztere aus seiner isolirten Stellung herausgeht — und nur durch die geistige Ueberlegenheit die Suprematie erhält. Dann erst kann das Spiel, welches die Schule spielt die rechte Richtung erhalten und im rechten ungezwungenen kameradschaftlichen Sinne gespielt werden.

Aber Klassen sind nothwendig. Sechsjährige und Vierzehnjährige können nicht neben einander unterrichtet werden. Die Klasseneintheilung führt nothwendig zu einer gewissen Spaltung, d. h. zur Aufhebung der Gemeinschaft. Diese Aufhebung ist zwar schon in dem Vorigen zum Theil beseitigt. Aber nur zum Theil. Sie muß ganz beseitigt werden. Es bieten sich im Wesentlichen drei Mittel: erstens öfteres Zusammensein der ganzen Schule, zweitens Spiele, welche für Alle passen, drittens das Turnen. Das Zusammensein findet entweder in der Schule selbst statt oder auf dem Spielplatze in den Freiviertelstunden. In der Schule wird sich das Zusammenleben auf gemeinsamen Wochenanfang, gemeinsame Feier festlicher Tage beschränken müssen — aber auf dem Spielplatze ist es stetig zu unterhalten. In Schulen also, wo eine Klasse geht, wenn die andere kommt, soll immer erst gemeinsam auf dem Spielplatze gelebt, und da, wo die Klassen neben einander bleiben, keinerlei Absonderung geduldet werden. Daß das gemeinschaftliche Spiel, welches voraussetzt, daß Alle ihren Mann stehen', die verlangte einigende Kraft habe, bedarf keines Beweises. In der nächsten Beziehung damit steht das Turnen. Das normale Turnen ist kein Klassenturnen, sondern Jeder wird der Riege zugewiesen, welche seiner Kraft und Gewandtheit angemessen ist. Dadurch wird die Klassenexclusivität, der Klassenparticularismus gründlich zerstört; der Schüler fühlt sich im Ganzen und greift mit der Hand, welche Stelle er im Ganzen einnimmt, welche Bedeutung, er hat. Was Einer leistet wird sehr leicht übersehen, erkannt. Daher kann die ganze Organisation und die Erhaltung derselben den Schülern selbst überlassen werden. Sie bil-

den dann ein Gemeinwesen, welches stockt, wenn nur Einer seiner Pflicht nicht genügt. Hier handelt Jeder nicht für sich, sondern für Alle. Der Turnplatz stellt die Gemeinschaft der Schule am meisten dar. Diese Gemeinschaft hat von Natur die sittlichsten Elemente. Darum ist es mir geradezu unbegreiflich, wie Herr Curtmann sich gegen die Turnplätze aussprechen kann. Sie würden gerade auf dem Lande sehr segensreich wirken. Denn nirgends mehr als da gilt der Grundsatz, daß der ein Lump ist, der nichts hat. Wenn ein armer Bauernjunge sich nicht durch eminentes Talent, oder auch durch Körperkraft den Genossen imponirt, so bleibt er verachtet und zurückgesetzt sein Lebenlang. Noch mehr aber trifft dieses Schicksal arme Mädchen. „Den oder die nehmen wir nicht mit," ist eine Redensart, welche man alle Augenblicke auf dem Lande hören kann — und fragen wir weßhalb? so giebt es nur die Antwort, daß „der oder die" arme Eltern hat. Ein gemeinsamer Turnplatz, ein gemeinsames Leben, ein Schulleben allein ist die Bedingung, unter welcher dieser Bauernparticularismus ausgerottet werden kann. Aber freilich ist mit Gemeinden, welche wirklich zu einer Gemeinde zusammengewachsen, nicht so leicht fertig zu werden. Sie lassen sich nicht leicht regieren und darum muß die Kasteneintheilung des Staats sich in der Gemeinde wiederholen, damit sämmtliche Kasten von der Regierung ihr Heil erwarten und gleich geduldigen Schafen sich an der Nase herumführen lassen.

Alle Institutionen endlich, welche die Schule hat, müssen in Wirklichkeit von den sittlichen Ideen erfüllt und getragen werden. Es muß das ganze Schulleben so organisirt sein, daß Jeder das Gefühl bekommt, daß er für das Ganze arbeitet, daß die löblichen und guten Sitten und Gewohnheiten zur Sitte, zum Rechte werden und jede Verletzung des Rechts der Schule Schmerz und Entrüstung bringt. —

Es ist noch die Frage, was der Unterricht als solcher thun muß, damit er ein sittliches Thun werde. — Der Hauptpunkt ist schon angedeutet. Er muß sorgen, daß die Gegenstände, welche er in das Bewußtsein des Schülers einführt, schön und gut sind. Diese Forderung kommt aber in Collision mit der Wahrheit. Denn es ist nicht immer gestattet, die schönen und sittlichen Momente und Situationen für sich herauszugreifen. Dann müssen aber die unsittlichen den sittlichen zur Folie und zur Erläuterung dienen. Es muß der Unterricht so eingerichtet werden, daß alles als das erscheint, was es wirklich ist.

Das zweite ist uns ebenfalls schon gegeben. Der Schüler muß arbeiten. Wer nicht rechtschaffen „arbeitet, soll auch nichts lernen.“ Der Fleiß ist eine Hauptugend des Schülers.

Die Darstellung des religiösen Lebens der Schule kann nur ein liturgisches und unterrichtliches sein. Die Schule muß ihren Kultus haben. Von welcher Art, ergiebt sich meist aus der Zusammensetzung der Schulgemeinde und aus der Forderung der Wahrheit. Was den Unterricht anlangt, so soll im Folgenden davon die Rede sein. —

Die Schule ist wesentlich Unterrichtsanstalt. Was sie für die Erziehung im Allgemeinen und die Gemüthsbildung im Besondern direkt zu thun hat, ist im Vorigen angedeutet. Es bleibt nur noch übrig zu bestimmen, was sie durch ihre Hauptfunktion durch den Unterricht für die sittliche Bildung thun könne. Es haben sich zwei Grundlagen herausgestellt: eine körperliche und eine psychologische. Der Körper muß gesund sein — und der Unterricht muß von der Anschauung ausgehen.

Die Gesundheit des Körpers fordert, daß die Schule nichts gestattet, was derselben gefährlich oder nachtheilig werden könnte. Folglich ist der Unterricht so weit zu beschränken, daß die geistige Arbeit nicht zum Uebermaß wird. Meist ist auch in den Volksschulen nicht über Uebermaß des Unterrichts zu klagen. Ich hatte in der Volksschule als Abcschütze wöchentlich 9 und als Confirmand 26 Stunden, und war mit häuslichen Arbeiten nicht im Mindesten geplagt. Manche Hose wurde noch auf den Bäumen zerrutscht, mancher dumme Streich gemacht, im Hause rechtschaffen gearbeitet, und sehr viel, namentlich Bibel, gelesen. Aber diese negative Maßregel muß, falls es nöthig sein sollte, noch durch eine positive unterstützt werden: die Schule muß direkt für die Ausbildung des Körpers sorgen, sie muß Turnunterricht ertheilen.

Die Anschaulichkeit des Unterrichts setzt voraus, daß der Schüler das Objekt anschaut. Diese Anschauung ist entweder eine wirkliche, oder eine bildliche, oder eine vermittelte. Die wirkliche findet da statt, wo das Objekt des Unterrichts dem Kinde wirklich vorliegt, die bildliche, wo statt des Objekts sein Bild angeschaut wird, und die vermittelte, wo die Einzelanschauungen, welche Vorstellungen erzeugt haben, zur Bildung einer neuen Vorstellungsmasse beitragen.

Welcher Art der Anschaulichkeit der Vorzug gebührt, ist nicht schwer einzusehen. Nur die erste kann diejenige Idee liefern, welche ihrem Gegenstande adäquat ist. Daher ist sie zu bevorzugen. Die zweite giebt zwar auch das Objekt in seiner wahren Gestalt, aber nur in einem Momente. Die Kunst kann das Bild unterstützen, indem sie alle Seiten dieses Moments zur Darstellung bringt und dem Bilde Leben einhaucht. Sie wird unendlich viel gewinnen, wenn dem Schüler schon ähnliche Bilder in der Wirklichkeit vorgekommen sind. Die dritte Art der Anschaulichkeit ist nur da anwendbar, wo die beiden ersteren Grundvorstellungen gegeben haben. Kein Unterricht — nicht blos der elementare — erzeugt Wissen, wenn er nicht anschaulich ist. — Es werden höchstens Worte gelernt, keine Dinge — keine Ideen.

Nun kommt es wesentlich darauf an, daß die Gegenstände des Unterrichts schön und gut sind. Wir haben schon gesehen, daß sich nicht von vorn herein das Schöne und Gute bestimmen läßt. Es kommt hierbei wesentlich auf das Zeitbewußtsein an. Die Schule ist nicht in der Weise unabhängig, daß sie über dem Leben stände. Sie erhält im Gegentheil ihre Bildungsideale von der Zeit. Aber gerade deßhalb ist es in unsern Tagen geradezu unmöglich, diejenige Reihe von Gegenständen, welche schön und gut sind, allgemein festzusetzen. Nur Eins ist unter allen Umständen gut und Eins unter allen Umständen schön. Immer gut ist die W a h r h e i t, immer schön ist die N a t u r. Das erstere giebt uns die Methode, das zweite eine Klasse von Gegenständen an.

Der Unterricht muß w a h r sein. Die Wahrheit ist zunächst eine wissenschaftliche, objective. Hier wird unendlich viel gesündigt. So lange man Dinge im Unterrichte hört, welche durchaus nicht wahr sind, so giebt man die Möglichkeit des Zwiespalts in der Seele des Zöglings — und leider ist dieser Zwiespalt durch den größten Theil des Volks verbreitet. Die Schule hat diesen Zwiespalt auf dem Gewissen — aber nicht wie Herr Curtmann meint, weil sie zu sehr in die exakten Wissenschaften eingeführt hat, sondern weil sie die exakten Wissenschaften sowohl als die ethischen nicht recht gelehrt hat. Sie hat ein Gottesbewußtsein erhalten wollen, welches mit der Natur in Widerspruch gerathen ist, sie hat eine elende, ich möchte sagen lügenhafte Teleologie an die Stelle der nackten und unverhehlten Wahrheit gesetzt. — Die Unwissenheit in den exakten Wissen-

schaften hat eine Menge Märchen ersonnen und sie in causalen Zusammenhang mit Gott gebracht. Man hört im Religionsunterrichte, daß die Korallen den Uebergang bilden vom Steine zum Thiere und dergleichen Unsinn mehr — daraus wird das Dasein der Engel bewiesen. Dummes Zeug nicht nur, sondern auch den Frieden der Seele und die Einheit des Gedankenkreises vernichtend. Dummes Zeug; denn sowie die Korallen den Uebergang von den Thieren zu den Steinen bilden, so bildet auch der Arm des Menschen den Uebergang vom Menschen zum Kalkspath. Die Natur weiß nichts von Uebergängen. Alles in ihr ist vollkommen. Es ist Alles weislich geordnet mit Maß, Zahl und Gewicht. Wenn wir auch nicht einsehen, was das Gift der Schlange, oder die großen Wüsten, das Grab so vielen Lebens, nützen sollen im Haushalte der Natur, so hängt das von unserer Unkenntniß ab, und es ist sicher Gotteslästerung, die Gedanken Gottes errathen, seine Absichten und Zwecke kecklich hinstellen zu wollen. Dieses Meistern Gottes ist purer Egoismus, bodenlose Unwissenheit. Die Schule hat Großes in dieser Hinsicht gethan. Aber solche Lehre vernichtet auch die Einheit der Seele, erfüllt sie mit Zwiespalt. Denn es kann nicht fehlen, daß Der oder Jener hier und da an einem Punkte zur Wahrheit durchdringt, daß er bei unserm Beispiele einsieht, daß die Natur keine Uebergänge, keine Grade der Vollkommenheit hat. Da fallen nicht nur die Engel aus dem Himmel, sondern er wird irre an der Menschheit — er wird irre an den Leitern und Lehrern des Volkes, und meint, man wolle ihn mit Ammenmärchen und Kinderfabeln „in der Dummheit erhalten.“ Und wer kann's ihm verdenken? — Vielleicht wäre es da besser, die Natur zu verschließen und mit sieben Siegeln zu verpitschiren. Gewisse Gewalten der Gesellschaft haben es immer versucht — aber es ist ihnen nicht gelungen. Schon dieses Mißlingen sollte uns auf die Unmöglichkeit, das Volk von der Natur abzuschließen, aufmerksam machen. Diese Abschließung ist unmöglich, weil die Natur jetzt so sehr in den Dienst des Menschen gezogen ist, als daß er sein Auge vor ihr verschließen könnte. Darum die reine, volle, wissenschaftliche Wahrheit.

Diese Unwahrheit zeigt sich aber nicht blos im Gegensatze zwischen Religion und Natur, sie offenbart sich auch in der Geschichte und Geographie. Was hat die Schule jetzt für einen Begriff vom Menschenleben durch Geschichte und Geographie erhalten? Sehen

wir die erste beste Geschichte an. Lügen und Unwahrheiten begegnen uns von Anfang bis zu Ende. — Nur zwei historische Schriftsteller haben, so viel mir bekannt, nach der Wahrheit gestrebt — Adolph Menzel und der gewaltige Schlosser. —

Die Wahrheit ist ferner eine subjektive, und zwar subjektiv von Seiten des Lehrers und von Seiten des Schülers. Es kann vorkommen, daß der Lehrer irrt. — In diesem Falle lehrt er den Irrthum, statt der Wahrheit. Das ist ein Uebel — aber leider wird auch der Irrthum gelehrt, trotz dem, daß man weiß, wie er Irrthum ist — das ist kein Uebel, sondern eine Niederträchtigkeit, welche den Schüler ansteckt und die Sittlichkeit untergräbt. Der Schüler soll sich nach dem Lehrer richten, dieser soll ihm das verkörperte Gewissen sein; er wird also auch lügen, wenn der Lehrer der Wahrheit nicht die Ehre giebt. — Als Kleinigkeiten — aber von großer sittlicher Bedeutung, gehören hierher: der momentane Irrthum und die Unwissenheit des Lehrers. Irren ist menschlich, auch der talentvollste und kenntnißreichste Lehrer kann im Augenblicke in Verlegenheit gerathen — aber dann ist der Irrthum zu widerrufen. Der Lehrer erklärt offen, daß er eine Dummheit gesagt — nicht er behält Recht, sondern die Wahrheit. Er darf in Verlegenheit gerathen; aber er darf sie nicht dadurch vermeiden wollen, daß er sich um die kitzliche Stelle herumdrückt, wie die Katze um den heißen Brei, oder Worte macht, um nichts zu sagen, oder gar ein quid pro quo vorbringt. „Das weiß ich nicht," ist die einzige mögliche sittliche Art, aus der Verlegenheit zu kommen. Der Lehrer muß Muster der Wahrheitsliebe sein, und vor dem, was er weiß, hat der Schüler Respekt, nicht vor dem, was er nicht weiß. Mancherlei Sünden bekennen hier schon die Schulbücher, wie mag es in der Schule selbst aussehen! So viel ist gewiß, daß mancher Lehrer einen Unterrichtsgegenstand in der Schule behandelt, ohne mehr davon zu wissen, als was er in der Schule vorzubringen hat. Das ist eine Sünde wider den heiligen Geist; denn es ist eine Sünde wider die Wahrheit. Da kann es an Salbadern nicht fehlen, wohl aber an innerer Ueberzeugung, an Freiheit. Der Schüler merkt's, daß der Lehrer verstehen will, was er nicht versteht, über Dinge redet, von denen er nichts weiß, er folgt seinem Beispiele — denn der Lehrer hat für ihn Gewissen — und der Salbader, das unwahre Gemüth ist fertig.

Die subjective Wahrheit des Schülers besteht darin, daß derselbe in der That die Sache begreift, und zweitens, daß er unter allen Umständen mit der Sprache herausgeht. Dahin gehört, daß er nicht eher anfängt, zu sprechen, als bis er weiß, was er sagen will — und wenn er nichts weiß, offen und ohne Zaudern seine Unwissenheit gesteht, sich aber nicht durch verschiedene Manöver den Anschein giebt, als sei er in der That nicht so unwissend, als er dennoch ist. Der Eine spricht blos ein Paar Worte, welche zwar die Sache betreffen, aber dieselbe nicht darstellen; ein Zweiter thut, als könne er sich nicht recht besinnen, und kommt hintendrein mit dem lügenhaften „ja so," wenn das Richtige vom Lehrer, oder von einem Andern gesagt wird; der Dritte läßt sich seinem Nachbar zuflüstern, oder hat vorher in's Buch gesehen, oder die ganze Arbeit sich machen lassen — mit fremdem Kalbe gepflügt. Wo das vorkommt, da ist ein schönes, ein sittliches Moment des Unterrichts dahin, und welche Folgen es haben muß für die Zukunft, wer kann sie berechnen? Wo der Schüler in der Lüge geübt wird, da geht das Vertrauen verloren. Denn wem nicht zu trauen ist, der traut selber nicht. Aber die Schönheit und Sittlichkeit der Wahrheit ist von so einfacher Art, daß sie die einzige sittliche Idee ist, welche der Schüler in ihrem ganzen Umfange in sich aufnehmen kann. Wo die Wahrheit in allen möglichen Verhältnissen der Schule zur Anschauung kommt, da wird sie eine sittliche Macht, da erhält sie so viel concreten Inhalt, daß sie den Schüler begeistert. O es ist schön, eine solche Schule zu sehen und in ihr zu leben. Hier hat man eine Wurzel specifisch gemüthlicher Bildung. Wäre die Welt wahr, wahrlich sie wäre nicht so liebeleer, so vertrauenslos. Sie ist auch nur actu liebeleer, nicht potentia. Die Liebe, das Vertrauen kann nicht zur Erscheinung kommen, weil die Menschen unwahr sind. — Die Regierungen sind mit gutem Beispiele vorangegangen. Sie haben die Eidschwüre gebrochen. Ihre meisten Verträge sind nicht gehalten worden. Und sie wundern sich, daß man ihnen nicht glaubt. Nur wer wahr ist, hat ein Recht an die Wahrheit. Die Lüge ist heimisch überall, leider auch in der Schule. Hier hat der Unterricht ein Feld, wo er wirken kann; er kann dazu beitragen, daß das kommende Geschlecht wahr und dadurch ein unmittelbares, warmes und theilnehmendes, ein gemüthvolles wird.

Eine Klasse von Unterrichtsgegenständen der Volksschule ist uns gegeben, nämlich die Gegenstände der Natur. Nur dann kann ein gemüthlicher Mensch aus der Schule kommen, wenn sie ihn an den Busen der Natur geführt hat.

Nächst der Wahrheit macht sich das Aesthetische des Unterrichts geltend. Der ästhetische Unterricht nimmt die Wahrheit als Moment in sich auf. Ein Hauptmoment des ästhetischen Unterrichts haben wir in der Sprache gefunden. Diese muß schön sein, sowohl von Seiten des Lehrers, als von Seiten des Schülers. Daher wird der Sprache ein Platz im Unterrichtsplane angewiesen werden müssen, und zwar im Interesse der Gemüthsbildung. Denn wer schön reden soll, muß es lernen. Das zweite Moment des ästhetischen Unterrichts besteht darin, daß es sich über die Kunstgegenstände verbreitet. Dann das specifisch sittliche: Gehorsam und Fleiß. Der Unterricht muß so beschaffen sein, daß der Schüler die Arbeit gern übernimmt und mit Freuden zu Ende führt. Denn da Gehorsam und Fleiß sittliche Momente im Leben des Schülers sind, so müssen sie ihm zur Anschauung kommen, und zwar muß er sie an sich selbst gewahren. Wer nicht gehorchen kann, kann's nicht zur Sittlichkeit und nicht zur Gemüthlichkeit bringen. Denn die Gemüthsbildung charakterisirt sich dadurch, daß der Mensch den Ideen gehorcht und trotz der Höhe des Gemüthslebens im ungestörten Bewußtsein bleibt. Ebenso wenig kann der Mensch ohne Arbeit zur Gemüthsbildung, wie wir sie fordern, gelangen; denn die Gemüthsbildung setzt voraus, daß die Gegenstände der Gemüthserregung durch eigne That des Subjekts gewonnen werden. Es ist also nur die Frage, wie der Unterricht darauf hinarbeiten könne, daß der Schüler die Arbeit gern und willig übernimmt und ausführt. Die Arbeit ist aber zunächst Aufmerksamkeit. Diese ist entweder willkürliche, oder unwillkürliche. Jene ist eine Anstrengung, eine That; diese Genuß und Gefühl — bereits Gemüthsbewegung. Jene sucht sich das Objekt zu schaffen, diese lebt und empfindet bereits in demselben. Diese ist durch das Objekt und nur durch das Objekt bestimmt, jene durch das Objekt, aber auch durch andere Dinge bestimmt, kann also nimmer die Intensität erreichen als jene. Daher muß der Unterricht zunächst Aufmerksamkeit erzwingen, und dafür sorgen, daß dieselbe eine unfreiwillige werde.

Wie ist dieß anzufangen? Wir kommen hier auf eine psychologische Frage, welche im Allgemeinen schon beantwortet ist, weil die unfreiwillige Aufmerksamkeit wesentlich Gemüthsleben ist. Die Unterrichtsgegenstände sind niemals einfach, sondern ein Complex von vielen Einzelheiten. Es muß also zweierlei erkannt werden, einmal die Einzelheiten, dann der Complex, d. h. in wiefern jene zusammengehören und diesen bilden. Soll nun die Aufmerksamkeit eine unfreiwillige werden, so darf die freiwillige auf keine Schwierigkeiten stoßen, d. h. der Unterricht legt die Einzelheiten im Verhältniß zum Ganzen und ihre Beziehungen unter einander einfach und klar dar. Die einen der Elemente des Objekts stehen in näherer oder entfernterer Beziehung. Es währt oft lange, ehe diese Beziehungen dem Schüler zum Bewußtsein kommen, also diejenige Stärke erreichen, daß die Aufmerksamkeit eine unfreiwillige wird. Hier muß der Unterricht die geringe Kraft der Vorstellungen durch größeren Zeitaufwand zu ersetzen suchen, er muß dem Schüler Zeit lassen, sich zu orientiren. Hiergegen fehlt das regelrechte Katechisiren. Nichts ist mehr geeignet, als das katechetische Pumpsystem, um den Schüler zu nichts kommen zu lassen. Ehe ein Gedanke Zeit hat, sich festzusetzen, wird er durch einen andern verdrängt, und zwar durch einen, der den vorhergehenden psychologisch stört. Der vorhergehende wird also verdrängt, ohne daß man es haben will. Der Unterricht muß im Gegentheil dafür sorgen, daß alles Störende und Fremdartige beseitigt und das Unterstützende herbeigezogen wird. Aber wenn man auch zur unfreiwilligen Aufmerksamkeit durchgedrungen ist, so bleibt es dennoch nicht immer dabei. Der Unterricht darf auch im Ganzen nicht zu schnell gehen, er muß öfters in die bekannten Gegenden zurückkehren. Doch ist Alles umsonst, wenn das Objekt nicht in den Anschauungskreis des Schülers paßt. Berücksichtigt man den, und beachtet man die übrigen Gesetze, so kann die unfreiwillige Aufmerksamkeit nicht fehlen.

Die zweite Arbeit ist die Reproduktion. Diese ist entweder eine mündliche, oder eine schriftliche, und eine gebundene, oder freie. Ist die Aufmerksamkeit unfreiwillig gewesen, so geht die mündliche gebundene Reproduktion, wenn die Vorstellungsreihen mittlerweile nicht in Unordnung gebracht worden sind, von selbst; die schriftliche gebundene wird keine Noth haben, wenn dem Schüler nicht zu viel zugemuthet wird, und er im Besitze der erforderlichen Schreibfertig-

keit ist. Die freie Reproduktion ist in der Schule wesentlich Combination. Was daher der Unterricht zu thun hat, um diese Reproduktion zu Wege zu bringen, ist von selbst klar; es kommt darauf an, daß die Wissenskreise aufeinander bezogen werden, ohne daß sie sich alteriren, und die Arbeit die Kräfte des Schülers nicht übersteigt.

Die dritte Arbeit endlich ist die freie Arbeit. — Sie ist wesentlich gemüthlich, und wenn nicht unlautere Motive zu Grunde liegen, gemüthlich in unserm Sinne. Sie ist nur da zu erwarten, wo dem Schüler Zeit gelassen wird, sich zu vereinseitigen, sich in einzelne Objekte zu vertiefen; also überall da unmöglich, wo der Schüler zu viel officiell zu arbeiten hat. Freie Zeiten und leichte Arbeiten — aber nur zu Zeiten. Sonst soll die Arbeit schwer sein und den ganzen Menschen in Anspruch nehmen.

Die freie Arbeit ist wesentlich Genuß, sie führt wenigstens in sofern dazu, als sie zum Gefühl der Wahrheit verhilft. Daher verursacht sie — wenn sie gut von Statten geht, allemal Freude. — Das Auge glänzt, das Gesicht wird lebendig — die Arbeit wird immer leichter, die Stimmung höher — aber der Lehrer kann auch dazu beitragen, daß diese Stimmung, welche wesentlich gemüthlich ist, nicht so leicht eintritt, und wenn sie eingetreten ist, nicht den erwünschten Grad erreicht, wenn er nicht Theil nimmt an der Freude, wenn ihm die Arbeit nicht selbst Genuß ist — wenn er dem Schüler die Gefühle nicht vorfühlt, sondern sauertöpfisch der Arbeit zusieht.

Gehen wir nun noch speciell auf die Forderungen ein, welche an die Gemüthsbildung gemacht worden sind, um zu sehen, ob noch andere Gesetze für den Unterricht sich ergeben. Das erste Moment, daß das Gemüthsleben auf Einsicht beruhen müsse, und zwar derjenigen Einsicht, welche sich der Wahrheit möglichst nähert, ist schon in anderer Beziehung für den Unterricht besprochen worden. Das zweite Moment erhält für den Unterricht die Forderung, daß der Schüler selbstthätig und selbstständig sich die Gegenstände, d. h. die Ideen zu schaffen habe — hier sind wir bei der abstracten und der concreten Methode angekommen. Der Unterricht hat in Folge obrigkeitlicher Bestimmungen, oder weil der Hochmuth im Spiele war, sich zu weit ausgebreitet. Er hatte ein Pensum zu durchlaufen, das ihm eigentlich unmöglich war. Er half sich dadurch, daß er den Schüler zwang, aus ein Paar Beispielen das Allgemeine zu abstrahiren, oder theilte sogleich das Allgemeine mit. Eins ist so schlimm,

wie das Andere, und für die Gemüthsbildung äußerst verderblich. Denn abgesehen davon, daß das Allgemeine psychologisch nur dann ein Reales ist, wenn es durch die Masse seines Inhalts sich selbst erzeugt, also ohne diese Voraussetzung kein Besitz für den Schüler ist, sondern ein Conglomerat von Worten und Redensarten, welche er bei der nächsten Gelegenheit wieder vergißt, so fehlt ihm erstens die gemüthliche Betheiligung, welche der Bildung des Gemüths unerläßlich ist, sodann aber setzt sich bei fortgehendem Unterricht der Glaube in ihm fest, als wisse er wirklich um die Dinge — als habe er dieß Allgemeine verstanden und in sich aufgenommen. Das erzeugt jenen herzlosen Wissensdünkel, jenes Absprechen über Dinge, welche man nicht kennt, jene zersetzende Kritik, welche das Verhältniß der Elemente gar nicht kennt, und nach einem Paar allgemeinen Gedanken, die noch dazu keine Gedanken sind, die ganze Welt modeln und umgestalten will. Die Selbstthätigkeit des Schülers, welche wesentlich noch zur Arbeit als Moment hinzukommt, ist da undenkbar, wo das Concrete den Schüler nicht selbst zum Allgemeinen treibt. Sie ist eine nothwendige Ergänzung der Anschaulichkeit des Unterrichts. Denn trotz der Anschauung werden wir zu keinem Gedanken kommen, wenn die Anschauungen nicht vielfältig genug sind.

Die übrigen Momente der Gemüthsbildung geben dem Unterrichte außer den schon erwähnten keine Gesetze weiter. Vielmehr werden sich die übrigen Elemente durch gewissenhafte Anwendung der bisher entwickelten Vorschriften von selbst einfinden. Nur noch ein Punkt, nämlich die gegenseitige Stellung des Unterrichtsfächer wäre zu berühren. Daß diese abgewogen werden muß, liegt auf der Hand, aber nicht der Schüler hat es zu thun, sondern der Lehrer. Jenem müssen alle Fächer gleich wichtig erscheinen. Daher hat der Unterricht wohl in der Auswahl und der Berücksichtigung die Objekte graduell zu ordnen, er darf aber in der Behandlung keinen Unterschied eintreten lassen.

B.

Bildung des Gemüths durch die einzelnen Unterrichtsobjekte.

In letzter Instanz entscheidet über die Auswahl der Unterrichtsgegenstände die Schönheit und Gutheit derselben. Die Kunstobjekte sind, falls sie ihren Namen verdienen, sicher schön, daher müssen sie in der Volksschule gelehrt werden. Ebenso haben wir schon die Naturgegenstände dem Unterrichte zugewiesen; die ethischen Gegenstände, sowie die religiösen können schön und gut sein. Daher sind auch sie zu berücksichtigen.

I. Kunstobjekte.

Das Eigenthümliche der Kunst besteht darin, daß sie die Schönheit an einem Material zur Erscheinung bringt. Der Unterricht in den Künsten hat demnach die Aufgabe, den Schüler zur Darstellung der Idee des Schönen zu befähigen. Dazu gehört zweierlei: erstens, daß der Schüler die Idee des Schönen in sich aufnimmt oder besser in sich erzeugt, und zweitens, daß die betreffenden Organe dem Willen gehorchen und das Kunstobjekt so darstellen, wie ihn das Subjekt sich vorstellt. Es ist daher zu untersuchen, welchen Bedingungen der Unterricht genügen müsse, um speciell auf die Bildung des Gemüths hinzuwirken.

Die erste Vorbedingung ist die Gesundheit. Diese erhält hier aber eine ganz bestimmte ästhetische Bedeutung. Die Kunstgegenstände treten nämlich dem Menschen zunächst in äußerer Weise entgegen, d. h. sie werden durch die Sinne wahrgenommen. Soll daher die Idee, welche durch dieselben dargestellt wird, in den Schüler Eingang finden, so ist es nicht genug, daß seine Sinne gesund, d. h. nicht krank sind, sondern sie müssen so ausgebildet sein, daß sie leicht, schnell und sicher wahrnehmen. Wenn wir daher hoffen wollen, daß der Unterricht in den Kunstobjekten gemüthlich wirken soll, so müssen wir die Sinne des Schülers üben. — Diese Uebung der Sinne hat zunächst der Kunstunterricht selbst zu übernehmen, d. h. er hat sich so einzurichten, daß die Uebung und Stärkung der Sinnlichkeit erreicht wird. Dann muß ihm aber auch der übrige Unterricht helfen und insbesondere muß der Turnunterricht

nicht allein, wie es häufig geschieht, die Muskelkraft, sondern auch die Sinne üben.

Die zweite Vorbedingung ist die Anschaulichkeit des Unterrichts. Sie braucht eigentlich hier nicht erwähnt zu werden, da Kunstobjekte nicht anders, als anschaulich vorgeführt werden können.

Der Unterricht muß ferner wahr sein. Die Wahrheit, welche wir die wissenschaftliche oder objektive genannt haben, wird dadurch gewonnen, daß die Gegenstände, welche der Unterricht zum Eigenthum des Schülers machen will, in der That schön sind. Aber im Allgemeinen fluktuirt hier das Urtheil; denn ob mir etwas schön vorkommt, oder nicht, hängt nicht blos von dem Verhältniß der Theile des Objekts zu einander und zu der Umgebung ab, sondern auch von den Beziehungen, welche ich zum Gegenstande habe. Durch Uebung und Gewohnheit kommt in bestimmten Kreisen allerdings eine Uebereinstimmung des Urtheils über das Schöne zu Stande, aber im Allgemeinen ist und bleibt es seiner Natur nach subjektiv. Daher werden wir uns blos an die subjektive Wahrheit des Lehrers zu wenden haben. Es gehört dazu, daß er nur solche Gegenstände für den Unterricht wählt, welche den Eindruck des Schönen auf ihn machen, welche ihm gefallen.

Die subjektive Wahrheit des Schülers wird dann vorhanden sein, wenn er in dem Kunstgegenstande alles das anschaut und ebenso anschaut, wie der Lehrer, da wir voraussetzen müssen, daß er als der Mündige die Idee der Schönheit möglichst richtig auffaßt.

Die Forderung, daß der Gegenstand in den Anschauungskreis des Kindes paßt, muß hier erweitert werden. Der Schüler schaut ein Doppeltes an: das Urbild und seine Nachbildung. Die Schönheit, resp. Richtigkeit der letzteren hängt von dem Grade der Congruenz zwischen Urbild und Abbild ab. Das Vorbild muß also auch in den zweiten Theil des Anschauungskreises des Kindes passen, d. h. das, was nachgebildet werden soll, muß dem Geschmack des Nachbildners entsprechen, der Schüler soll nur das nachzubilden versuchen, was er wirklich nachzubilden im Stande ist; was wesentlich mit der Forderung zusammenhängt, daß die Arbeit die Kraft des Schülers nicht übersteigen darf.

1. Das Zeichnen.

Diejenigen Kunstdarstellungen, welche durch die Umformung eines physischen Materials hervorgebracht werden, beschränken sich auf das Zeichnen. Wir können auf dasselbe die im Allgemeinen aufgestellten Forderungen hier geltend machen: theils ohne Weiteres, theils mit Modificationen, welche sich aus der Natur des Zeichnens ergeben. Der Schüler muß die Dinge, welche er zeichnet, klar und bestimmt auffassen, in ihrem gegenseitigen Verhältniß wahrnehmen und sie vielseitig betrachten. Das Zeichnen ist entweder Copie, oder Zeichnung im engern Sinne, oder Composition. Copirt der Schüler, d. h. wiederholt er eine Zeichnung, so muß er die Lage und die Qualität der einzelnen Punkte genau auffassen, jede Partie mit jeder anderen vergleichen, und so lange das Bild studieren, bis er es in der Vorstellung reproduciren kann. Daher ist es nothwendig, daß der Lehrer ihn sich in die Zeichnung vertiefen läßt, und durch Fragen ihm für das Verständniß derselben zu Hülfe kommt. Die Zeichnung erfordert das Nämliche. Nur ist sie bei Weitem schwerer. Denn sie hat noch die Entfernung oder den Grad der Helligkeit und die Lage aller Punkte des darzustellenden Objekts zum Auge zu berücksichtigen. Die Composition kann nur dann so genannt werden, wenn sie componirt ist, ehe ihre Zeichnung angefangen wird. Daher ist das Componiren, welches auf ein planloses Phantasiren hinausläuft, fehlerhaft. Der Zeichner darf eine Composition nicht eher anfangen, als bis er sie klar in der Vorstellung hat. Folglich darf das Componiren erst sehr spät eintreten und bleibt am besten von dem Volksschulunterricht ausgeschlossen. Aber der Schüler hat von Natur die Neigung zu phantasiren und allerlei Zeichnungen zu entwerfen. Da sie meist unrichtig und abgeschmackt sind, also nicht günstig wirken können, so muß ein Gegenmittel gesucht werden. Wir finden es in der schönen Umgebung, d. h. hier in der Kunstsammlung der Schule und den Kunstsammlungen der Gemeinde. Sind diese nicht vorhanden, so nimmt man die ganze Schule ein Paar Mal des Jahres zusammen und führt sie in die Welt hinein, wo sie die Kunst in ihrer Vollendung sehen kann, und wo ihr die Lust vergeht, selbst zu produciren. — Wir schaffen den Kindern dadurch einen Umgang, durch welchen die Vorstellungen nach unserem Wunsche gehemmt und unterstützt werden.

Die Aufgabe des Zeichnens kann aber keine andere sein, als die Idee, welche in einem Objekte zur Erscheinung kommt, im Bilde darzustellen. Nun ist aber das Copiren nur die Darstellung der Darstellung des Objekts; mithin das Bild erst verständlich, wenn neben der Zeichnung des Vorlegeblattes der gezeichnete Gegenstand selbst angeschaut wird, oder Vorlegeblätter oder Zeichenvorschriften sind nur zulässig, wenn entweder der Gegenstand zugleich mit vorliegt, oder aus der Zeichnung vorgestellt werden kann, und wenn der Schüler so weit gekommen ist, daß er aus einer vorgelegten Zeichnung ihren Gegenstand nach der Zeichnung für sich vorstellt, d. h. wenn er Zeichnungen verstehen gelernt hat. Daraus ergiebt sich zweierlei: Erstens soll das Zeichnen mit dem Zeichnen wirklicher vorliegender Dinge beginnen, und zweitens soll der Lehrer die Zeichnung selbst mit machen oder in einer Musterzeichnung zur Hand haben, damit der Schüler Zeichnung und Gegenstand aufeinander beziehen lerne und ein Maß für seine Zeichnungen erhalte. Das Copiren erhält also nur dadurch Werth, daß es secundär wird. Der Schüler zeichnet, vergleicht mit seiner Zeichnung das Muster, sieht, in wie weit er es erreicht hat, und versucht das Fehlende nachzuholen. Daher kann für den Schulunterricht im Allgemeinen nur die Dupuis'sche Methode, eine systematische Ausbildung der Peter Schmidschen, empfohlen werden.

Wenn die Vorstellungen mit der möglichsten Stärke und möglichst lange auf den Zögling wirken sollen, so müssen die hemmenden Vorstellungen verdrängt und die unterstützenden in's Bewußtsein gerufen werden, und man muß den Schüler lange bei dem angegebenen Gegenstande festhalten und oft zu demselben zurückkehren. Deßhalb sind scheinbare Kleinigkeiten von der größten Wichtigkeit. Dahin gehört die Aufstellung und der Hintergrund des zu zeichnenden Gegenstandes, das Ueben derselben Zeichnung, bis sie wirklich schön, d. h. richtig ist u. s. w. Vor Allem macht sich hier die Wahrheit geltend. Denn der Schüler soll eine Wahrheit entwerfen, welche dem zu zeichnenden Gegenstande adäquat ist. Jede Unrichtigkeit, welche er erkennt und nicht verbessert, ist eine Unwahrheit — und zugleich eine Nachlässigkeit. Aber weil nur diejenige Unrichtigkeit eine Unwahrheit ist, welche dem Schüler als solche erscheint, so kommt es wesentlich darauf an, daß der Schüler eines Theils Bild und Abbild richtig auffasse, andern Theils das Geschick habe, das, was er sich vorstellt,

auch darzustellen in der Zeichnung. Folglich muß Auge und Hand systematisch geübt werden. Für die Uebung des Auges ist sicher keine Methode geeigneter, als die erwähnte, wenn unserer zweiten Forderung noch genügt wird, daß der Lehrer selbst, wo es nöthig ist, die richtige Zeichnung entwirft. Die Uebung der Hand wird im Allgemeinen sehr vernachlässigt. Der Schüler der Volksschule hat meist eine kräftige, aber sehr einseitig geübte und deßhalb starre und ungehorsame Hand; die Muskeln und Nerven, welche bei dem Zeichnen thätig sind, sind meist nicht geübt und haben nicht die Beweglichkeit und Leichtigkeit, welche das Zeichnen erfordert. Uebung der Hand ist also nothwendig. Es ist nun möglich, eine Reihe systematischer Handübungen aufzustellen, welche ganz unabhängig vom Zeichnen betrieben werden. Es fragt sich daher, ob dieß das Rechte ist. Sicher nicht, weil der Schüler keinen Gegenstand seines Interesses, seiner Theilnahme hat. Wir müssen demnach die Gegenstände so vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten lassen, daß die Uebung der Hand sogleich mit erreicht werden kann — und müssen den einzelnen Gegenstand so lange üben, bis seine Darstellung gelungen ist.

Der Schüler soll möglichst Alles zeichnen lernen, aber vorzugsweise wird es darauf ankommen, daß er dasjenige zeichnen könne, was mit seinem Berufskreise unmittelbar zusammenhängt. Die Auswahl ist im besondern Falle meist nicht schwer. Aber alle Formen, welche in Zeichnungen vorkommen, sind Zusammensetzungen von geometrischen Gebilden, mithin sind diese die Grundlagen, daher sind für den Anfang diejenigen Gegenstände zu berücksichtigen, in welchen die geometrischen Formen in ihren einfachsten Combinationen auftreten. — Zum Zweiten ist die Heimath auszubeuten. Dieß hat für Dorf und Stadt im Allgemeinen verschiedene Bedeutung. Der Dorfschüler bleibt meist daheim, wenigstens in ackerbautreibenden Gegenden — er sieht seine Umgebung alle Tage und treibt sich in derselben herum von früh bis Abend — aber sie wird ihm einförmig, eintönig, er sieht nichts an ihr; er objektivirt sich dieselbe nicht, sondern ist Eins mit ihr. Daher hat er auch keinen Genuß. Wie ganz anders, wenn er die Partieen der Heimath zeichnend aufgefaßt hat! Erstens wird er fortfahren, dieselbe ferner zeichnend aufzunehmen, d. h. zu genießen, während er ohne das Zeichnen nur das genießt, was sie ihm aus ihrem Füllhorn darreicht. Dadurch aber hat er einen Genuß, welcher ihn für viele Genüsse entschädigt und das

Bedürfniß derselben gar nicht aufkommen läßt. Das Zeichnen wird also eine unendliche Masse von Vorstellungen schaffen können, durch die eine Menge anderer, welche nachtheilige Begehrungen hervorrufen würden, geschwächt und verdrängt werden. Zweitens wird er seine Zeichnung nicht verbrennen, sondern sie öfters betrachten und studiren, d. h. von Neuem genießen, indem er den Gegenstand reproducirt. In der Stadt ist das anders. Der Städter geht zum großen Theil als Handwerksbursch u. s. w. heraus aus dem engen Kreise seiner Heimath. Die Natur erscheint ihm in allen möglichen Gewändern — aber ob er sie genießt? — Dieß hängt wesentlich davon ab, ob er sie betrachten, sich in sie vertiefen gelernt hat. Ich habe gefunden, daß die gereisten Leute des Volks eher alles Andere genossen haben, als die Natur. Welche Kneipenerfahrungen sie gemacht, wo es die schönsten „Menscher", das beste Bier gab u. s. w., davon erzählen sie wohl, aber niemals habe ich von einem Eindrucke gehört, welchen das Meer oder die tyroler Alpen auf sie gemacht haben. Sie wissen auch meist keine Auskunft zu ertheilen. Diese Stumpfheit und dieser Mangel an Genuß hat seinen Grund wesentlich in dem Mangel an Naturerkenntniß, aber auch darin, daß die Leute entweder nicht zeichnen können, oder nicht gewöhnt worden sind, die Natur zu copiren. Wer die Natur zeichnend aufnimmt, nimmt dieselbe nicht blos in die Zeichenmappe, sondern in sich selbst auf, dem erschließt sie einen Punkt und eine Seite nach der andern. Wenn der Handwerksbursch sich in die Natur durch das Zeichnen derselben vertiefen gelernt hat, so rollt ihm diese auf der Wanderschaft immer andere und andere Gemälde auf — er genießt die Aussicht mit stiller Freude, mancher böse Gedanke findet nicht den Weg zu seinem Herzen, er bringt Manches auf das Papier und hat nach der Wanderschaft eine reiche Erinnerung an die fremdländische Natur. Da sitzt er im Kreise seiner Kinder und erzählt ihnen von den Felsspitzen der Alpen, von dem brausenden Rheinfall, von der Nordsee und den Dampfschiffen, und um es ihnen klar zu machen, holt er seine Zeichnungen herbei. So genießt er von Neuem, und um so mehr, da er die Seinen am Genusse Theil nehmen läßt. Dieser Genuß ist aber Gemüthsleben. Wir werden also zur Bildung desselben beitragen, wenn wir das Zeichnen der Natur in die Volksschule aufnehmen. Doch da wird es im Allgemeinen noch gute Wege haben. Es fehlt im Allgemeinen den Lehrern an Zeit und Geschick,

die Natur mit Kunstsinn zu betrachten und aufzunehmen. Es geht nicht anders. Denn Einer kann nicht Alles. Wenn der Lehrer auch das leistet, was er für das Haus braucht, so reicht er doch für die Schule nicht aus. Nur wer selbst reich ist, kann reich machen. Der Zeichenlehrer muß ein Künstler sein. Die Stadt wird, falls sie die Bedeutung des Zeichnens erkannt hat, immer im Stande sein, einen durchgebildeten Zeichnenlehrer anzustellen. Nicht so das Dorf. Aber auch hier ist zu helfen. Es müssen mehrere Dörfer zusammentreten — doch da sie es vorläufig noch nicht thun werden, so bedarf es keines weitern Redens.

Herr Curtmann ist mit dem Zeichnen sehr bald fertig. „Das Zeichnen gehört nur ausnahmsweise an die Volksschule, auf dem Lande nur in die Fortbildungsschulen. Da kommt es nun auf das praktische Bedürfniß an. Im Allgemeinen wird man von dem freien Handzeichnen mehr absehen und den Fleiß dem technischen Zeichnen zuwenden müssen. Es kommen zwanzig Fälle vor gegen einen, wo architektonisches oder Ornamentenzeichnen das praktische Bedürfniß erschöpft. Nasen, Ohren, Schnurrbärte zeichnen zu lassen ohne Zweck und Sinn, wird hoffentlich keine Schulbehörde mehr dulden (wenn es aber die Eltern haben wollen?)“ Man nehme sich das Beste heraus.

2. Das Singen.

Die Musik hat die Aufgabe, eine Menge von Tönen zu erzeugen und zwar in der Art, daß ihre Masse den Eindruck des Schönen macht. Sie hat also erstens dafür zu sorgen, daß die Töne in ihrer Aufeinanderfolge, zweitens in ihrem Zusammenklingen den Forderungen des Schönen genügen, d. h. die Musik ist Melodie und Harmonie. Die Melodie umfaßt das Nacheinander der Töne, die Harmonie das Nebeneinander. Im Nacheinander kommt es nun auf zweierlei an, erstens auf die Dauer des einzelnen Tons und zweitens auf die Kraft und Energie, mit welcher er sich geltend macht; d. h. die Musik ist Rhythmik und Dynamik. Bei der Harmonie kommt es darauf an, wie vielerlei Arten der Töne gebraucht werden, in welchem Umfange sich jede Art geltend macht und mit welcher Energie, d. h. die Musik ist Symphonik, Chronik und Charakteristik. Eine Analyse des Musikunterrichts muß auf alle diese Seiten Rücksicht nehmen. Aber Musikunterricht wird im ganzen deutschen Reiche so gut wie nicht ertheilt. Man hat sogar die Kirchenmusiken,

wo sie bestanden, aufgehoben oder eingehen lassen. Die Lehrer haben meist vorgeschützt, daß die Kirchenmusiken eine Versündigung an der Kunst seien. Das sind sie auch meist gewesen — aber sie brauchten es nicht. Bei unserem durch und durch musikalischen thüringischen Volksstamme wenigstens muß es möglich sein, durch geeigneten Unterricht, richtige Leitung und passende Auswahl der Stücke schöne Musik zu erzwingen. Es wäre für den geistigen Genuß, d. h. in diesem Falle für das Gemüthsleben von unberechenbarem Vortheile, wenn alle diejenigen, welche halbwege musikalischen Sinn haben, wirklich musicirten. Denn das Anhören eines Concerts oder einer Musik giebt nur dem den ganzen Genuß, welcher das Concert versteht, d. h. wer musikalische Bildung hat, d. h. selbst musiciren kann. In meinem Orte und in hiesiger Umgegend beschäftigen sich eine ganze Menge junger Leute mit Musik, sie bringen es zwar meist nicht sehr weit, aber doch dahin, daß sie einen Tanz spielen, nach dem es sich recht schön walzen läßt, der die Beine von selbst in die Höhe hebt. Diese jungen Leute nehmen an den Winterabenden ihr Horn oder Geige u. s. w. zur Hand und malträtiren ihre Hausgenossen, indem sie entweder schwierige Passagen bis zur Fertigkeit einüben, oder neue Stücke einüben. — Dasselbe Geschäft treiben sie Sonntags nach der Kirche. Diese Leutchen haben dabei einen doppelten Segen. Denn erstens haben sie ein höheres Interesse, weil einen größeren Umfang ihrer Thätigkeit, zweitens gehen sie nicht zum Bier und Kartenspiel. Selbst die Spinnstuben, welche zwar sehr viel zur Erhaltung des Volkslebens und insbesondere der poetischen Lebensansicht beitragen, aber dennoch auch sehr gefährlich wirken können, erhalten durch die Betheiligung der jungen Musiker ein neues belebendes und böse Gedanken vertreibendes Element. Ich habe mich in meinen Schul- und Universitätsferien sehr viel in den Spinnstuben herumgetrieben — und wahrlich, es war eine Lust, wenn wir bei H oder S waren. Da setzte sich erst P, dann F, dann S, dann H an das Klavier, — es war kein Rumpelkasten, sondern ein schönes, volles Instrument. Bald erklang die Melodie und der Chor fiel lustig ein; oder die Mädchen bettelten an den jungen Burschen, daß sie ein „Stückchen aufspielen" sollten. Oft hatten sie Lust, liefen nach Haus und holten Horn und Geige, Flöte, Baß u. s. w. und das Orchester war fertig. Dieß geschah in einem Dorfe, welches sehr arm ist. Zwar ist die Kneipe sehr besucht, aber da

sieht man Viele sitzen, die keinen Heller verthun — ich habe selbst sehr viele Mal mit diesen fröhlichen Menschen trocken gezecht — und Keiner trinkt außer an außerordentlichen Tagen mehr als ein Glas. Wenn ich auch dieß nicht Alles auf Rechnung der musikalischen Bildung bringe, so ist ihr gewiß ihr Antheil auch nicht abzustreiten. Es wird auch jetzt wesentlich anders. Seitdem die Kirchenmusik abgeschafft ist, ist der Trieb vernichtet. Es war ein Abschnitt im Leben des Einzelnen, wenn er zum ersten Male in der Kirche auftrat. Die Thätigkeit hat kein Ziel mehr und deßhalb schläft sie ein. Aus diesem Faktum, dem sich sicher noch andere an die Seite stellen lassen, geht aber hervor, daß die Musik zur Volkssache gemacht werden muß. Jeder soll einen bestimmten Grad musikalischer Bildung haben.

Freilich ist dieß nicht Sache der Schule — aber doch Sache des Lehrers und Sache Derer, welche Geld haben. Beiden mag an's Herz gelegt sein, die Musik als Hülfsmittel der Gemüthsbildung im Volke einzuführen.

Eine besondere Art der Musik ist der Gesang. Derselbe ist Musik und Drama, weil der Singende das Schöne mit Hülfe der Sprache darstellt; folglich muß der Gesang seine Gesetze aus den musikalischen und dramatischen Kunstregeln entlehnen.

Das Erste, was gefordert wurde, war die Klarheit und Bestimmtheit der Vorstellungen. Diese sind zunächst rein musikalischer Art, melodische, rhythmische, harmonische, dynamische, symphonische, chronische und charakteristische Verhältnisse machen sich geltend. Wie sie klar auffassen? — Der Schüler kann zunächst weiter nichts thun, als hören. Das liegt in der Natur der Sache. Der Gesang wendet sich an das Ohr. Der Schüler muß Alles zugleich auffassen. Um sich zu versichern, daß dieß geschehen ist, muß Jedes für sich dargestellt, oder vom Schüler reproducirt werden. Erstens faßt er die Melodie auf. Diese kann aber nicht gedacht werden ohne Rhythmus und Dynamik. Daher sind Melodie, Rhythmus und Dynamik die ersten Elemente, welche zur Anschauung kommen; damit die Masse der Vorstellungen einander nicht störe, werden wir vorläufig bei der Darstellung unserer Trias bleiben, d. h. der erste Gesang des Kindes ist einstimmig. Fast von selbst schließt sich daran das dynamische Element. — Der zweite Kursus wird dann das symphonische aufnehmen, d. h. der Gesang wird mehrstimmig. Dadurch ist zugleich das chronische und charakteristische mit gesetzt.

Der erste Kursus kann aber auch dem zweiten vorarbeiten, indem er das symphonische Element durch den Kanon, das chronische durch Solostimme und Chor darstellt. Diese Momente müssen überall mit der erforderlichen Stärke auf den Schüler wirken, d. h. der Lehrer muß vorsingen und vorspielen. — Der Schüler kann das Gesangstück nicht anders durch freie That sich zu eigen machen, als wenn es ihm in voller Reinheit und Klarheit entgegentritt. Die unterstützenden Vorstellungen sind die Persönlichkeit des Lehrers, die Bewegung, die Noten und der Text. Der Schüler sieht, welche Bewegungen des Mundes der Lehrer vornimmt, taktirt, um die Zeit auch äußerlich gewissermaßen durch sein ganzes Wesen darzustellen, sieht in der Notenscale den Unterschied der Höhe und Tiefe räumlich dargestellt und complicirt im Texte Ton- und Wortvorstellungen, welche sich gegenseitig unterstützen. Daher darf die Persönlichkeit des Lehrers auch nichts weiter zeigen, als was das Singen unterstützt, jede manierirte Handlung wirkt störend, weil sie etwas der Sache Fremdes herbeibringt, der Takt ist eine äußerst wichtige Seite des Gesangunterrichts; denn er ist in Folge der Organisation des Menschen schon höhere Erregung, Gemüthsleben, und zeigt sich überall, wo eine verständliche Musik empfunden wird. Aber er ist nicht von vornherein da, sondern er muß von Vielen gelernt werden — Viele sind bis jetzt taktlos geblieben. Wem die Musik nicht Takt verursacht in dem Nervensystem, in der Seele, der hat von der Musik nicht den vollen Genuß — denn der Bewegung der Musik entspricht eine Bewegung des innern Menschen. Daher ist die exakte Gewöhnung an den Takt, die Erzeugung des Taktgefühls von unendlicher Wichtigkeit. Die Höhe und Tiefe der Töne wird mathematisch durch die Zahl ihrer Schwingungen gefaßt, da aber nicht alle Töne in der Musik vorkommen, so braucht man nicht diese unbequemen Schwingungszahlen, welche ohnehin ganz und gar unanschaulich sein würden, sondern man braucht nur die Verhältnißzahlen. — Die Intervalle werden also am besten durch Zahlen dargestellt. Da aber die Zahlenreihe an und für sich ganz unanschaulich ist, und psychologisch feststeht, daß das Denken und Operiren in der Zahlenreihe nur mit Hülfe der Zahlenlinie vollzogen werden kann, und jedes Zahlenverhältniß nur dann seine Anschaulichkeit erhält, wenn ein Größenverhältniß substituirt wird, so verdient die symbolische Darstellung der Töne durch Noten bei Weitem den Vorzug. Damit endlich die Wort-

vorstellungen mit die Töne unterstützen und umgekehrt, müssen beide zu einander passen, oder vielmehr müssen alle musikalischen Elemente im Dienste des Liedes stehen. Dadurch erhält das Ganze eine Einheit, eine ästhetische Abrundung, in welcher Alles einander unterstützt, und jeder Fehler ein Mißverhältniß erzeugt.

Und diese Totalität der Erscheinung, diese Einheit sämmtlicher Elemente muß auch wirklich herbeigeführt werden, d. h. dasselbe Gesangstück muß so lange geübt werden, bis es mit der möglichsten Präcision und Sauberkeit vorgetragen wird, bis alle Elemente zu ihrer berechtigten Geltung kommen. Dadurch schaffen wir dem Schüler auch den Umgang, welcher die Vorstellungen unterstützt; denn wenn die Kinder eine Reihe von Liedern sicher und exakt singen können, so werden sie diesen Gesang wiederholen außer der Schule. Dieß hat den doppelten Vortheil, daß das Kind sich selber übt und — singen muß der Mensch — wenigstens hier zu Lande — nicht am rohen Gekröle Theil nimmt, sondern vielmehr im Gesang einen Genuß, in dem Liede und der Melodie einen Schatz hat.

Hierbei kommt es nun vor, daß die Kinder theils aus Feigheit, theils aus Unvermögen nicht mit der Stimme herausgehen. Läßt der Lehrer sie durchschlüpfen, so ist er mit ihnen zufrieden, ohne es sein zu können; das Kind acceptirt das bestens, es thut Wunder, wie viel es singt, und singt nicht, oder nicht heraus, und was das Schlimmste ist — es betrügt. Schwache Naturen sind immer in Versuchung, diese Täuschung zu versuchen. Daher muß der Lehrer darauf dringen, daß Jeder heraussingt, herausschreit meinetwegen, sein Inneres, sich ganz wie es ist, darlegt. Daher muß jedes Kind allein singen frei und frisch. Im Singen giebt sich jedes Kind Mühe — wenn es daher nicht geht, so liegt's am Ohr oder an den Stimmorganen. Daß mithin der Lehrer mit der größten Schonung verfahren muß, leuchtet ein. Bei Collisionen — sie kommen auf dem Lande öfters vor — wo das Kind, weil die Sache nicht gegangen ist, nicht weitersingen will, der Lehrer hingegen fordert, daß es singen soll, ist es besonders schwer, zwischen der Scylla und Charybdis hindurch zu kommen. Giebt der Lehrer dem Kinde nach, so wird die Forderung des Gehorsams verletzt; wird das Kind gezwungen, so sehen wir bald, daß es oft nicht möglich ist, und wenn es gelingt, so singt es nicht mit der Frische und Innerlichkeit, welche erforderlich ist, es wird dem Wesen des Kindes Gewalt angethan.

Hier kann blos der Lehrer sein Ziel in Fällen erreichen, welcher dem Kinde in der That vorfühlen kann, wie schön der Gesang ist, wie schön es ist, wenn Alle mitsingen. Vor Allem ist die Leiblichkeit zu berücksichtigen. Es kommt auf die Bildung des Ohrs und die Stimmorgane an. Der Musikunterricht ist wesentlich Bildung des Ohrs und der Stimmorgane — aber das Hören muß vorausgehen. — Die Darstellung des Tons ist das Zweite. Auf die Bildung des Gehörs muß daher viel Fleiß verwandt werden. — Unmittelbar daran schließen sich Treffübungen, welche erstens einfache Reproduktionen des Gehörten sind, später in mittelbare Reproduktionen übergehen.

Damit die Schule in sich selbst musikalisches Leben darstellen kann, muß, wie schon gefordert worden ist, Kunstfertigkeit vorhanden sein. Dann wird sie fähig, musikalische Gemeinschaft zu sein; denn erst dann kann der Gedanke kommen, daß Alle zusammenwirken, um eine Einheit darzustellen. Der Gesang muß aber auch die ganze Schulgemeinde durchdringen, d. h. die Schüler müssen von selbst singen, bei'm Spiel und bei der Arbeit. Auch hier hat der Lehrer viel in der Hand. Das Erste ist schon gesagt: er muß die Kinder dahin bringen, daß sie singen können; das reicht aber nicht aus. Er muß Kamerad werden, d. h. selbst mitsingen. Wie wichtig das ist, kann man an Anstalten sehen, in welchen Lehrer mit und ohne musikalische Bildung wirken.

Fleiß, Ordnung und Reinlichkeit bethätigt die Schüler bei'm Gesangunterricht dadurch, daß er fleißig singt, Text und Noten schön und sauber einträgt und den Text memorirt.

Mit dem Zeichnen hat der Gesang keine Verbindung.

3. Das Turnen.

Die Gymnastik ist die Darstellung der Idee mit Hülfe des Körpers. Ihre Zweige gehen uns hier nichts an. Wir betrachten sie blos, in sofern sie Turnen ist. Im Interesse der Gemüthsbildung muß das Turnen für die Schönheit und für die Sittlichkeit sorgen. Die Schönheit zeigt sich im Einzelnen, oder in der Masse; im Einzelnen als Kraft, Gewandtheit und Anstand; in der Masse als Einheit der einzelnen Kraftäußerungen. Die Sittlichkeit kommt zur Erscheinung im Turnleben, d. h. in der ganzen Art und Weise, wie im Turnen die sittlichen Ideen zur Erscheinung kommen. Schwach

ist unter allen Umständen häßlich, aber auch die Kraft ist häßlich, wenn sie sich in roher Einseitigkeit äußert. Diese rohe Einseitigkeit zeigt sich überall, wo die Körperkraft nur nach einer Seite hin ausgebildet ist; oder wo sie sich so äußert, daß nur sie gesehen wird. Die nothwendige Ergänzung der Kraft ist die Gewandtheit. Die Plumpheit ist immer häßlich, aber auch die Gewandtheit, wenn sie kraftlos ist, der gewandte Mensch ohne entsprechende Kraft ist ein Affe. Kraft und Gewandtheit müssen also gleichzeitig gebildet werden, und die harmonische Aeußerung beider muß sich zur Schönheit, oder zum Anstand entwickeln.

So sehr nun auch gemeinhin die Ausbildung der Kraft, Gewandtheit und des Anstandes theils als unnöthig, theils als sich von selbst findend angesehen wird, so lehrt doch die Erfahrung, was Uebung und Bildung thut. Gemeinhin finden wir im Volke die Kraft, aber es fehlt Gewandtheit und Anstand. Wer es nicht glaubt, mag zusehen, wenn Recruten eingeübt werden. Das rührt davon her, daß die Leute von einer ganzen Menge von Bewegungen, welche der kunstvoll gebaute Körper auszuführen vermag, gar nichts gesehen haben, oder wenn gesehen, bei Seiltänzern und Kunstreitern, gleich in einer solchen Vollendung und Verwickelung, daß ihnen die Elementarbewegungen verborgen geblieben sind. Denn hätten sie das Einzelne klar aufgefaßt, so würden sie gymnastische Stücke im Allgemeinen ebenso gern nachahmen, als die Bewegung des Tanzes. Weil es nun beim Volke gar nicht zur gymnastischen Bildung kommt, so bleibt in Folge der Beschäftigung der ganze Körper in vielfacher Hinsicht schwach; unnatürliche Schwäche und Stärke in einer Person ist im Volke keine Ausnahme, sondern die Regel. Das bringt aber in jeden Einzelnen etwas Unschönes, und somit stellt das Volk vermöge seiner einseitigen Körperbildung die Häßlichkeit selbst dar. Deßhalb muß dafür gesorgt werden, daß ihm Anschauungen von schöner und kräftiger Körperbewegung geboten werden. Der Schüler der Volksschule muß die einzelnen Bewegungen des Körpers ausführen sehen, dieselben klar und bestimmt auffassen, und zwar so lange, bis er sie sich deutlich vorstellen kann. Aber dabei darf es nicht bleiben, er muß die Bewegungen nicht blos vorstellen, sondern auch ausführen, und zwar so lange ausführen, bis er sie schön ausführen kann. Wir werden deßhalb auf dem Turnplatze mit den Elementarbewegungen anfangen, d. h. mit den sogenannten Freiübungen. Die

Bewegungen, welche bei den Freiübungen gemacht werden, sind so ganz und gar vom Körper allein auszuführen, es fehlt ihnen so ganz und gar alle Stütze durch das Gerüst, daß in ihnen die eigentlichste Bewegung des Körpers zum Vorschein kommt, nicht die durch das Gerüst modificirte. Aber auch die Gerüste sind nothwendig. Es kann Niemand klettern lernen ohne den Kletterbaum, Niemand schwimmen ohne Wasser. Die Uebungen selbst sind nun allgemeiner Art und speciell auf den Lebensberuf hinzielende. Da die allgemeinern Uebungen besonders geeignet sind, die rohe Entwickelung der Körperkraft nach der einen Seite hin zu mäßigen, d. h. nicht zu verringern, sondern sie nach andern Richtungen hervorzutreiben, durch welche das Uebermaß in jener aufgehoben wird, so werden wir im Allgemeinen dem Lebensberufe selbst die specifische Kultur überlassen und alle Muskeln des Körpers gleichmäßig bilden. Die Individualität verlangt bei'm Turnen die genaueste Berücksichtigung, aber glücklicherweise reducirt sich Alles auf das Eine, daß die Kraft zwar gesättigt, aber nicht überspannt werden darf. Wir haben überall an den Leistungen ein Regulativ, ob wir dem Schüler zu viel zumuthen, oder nicht. —

Aber der Unterricht sei in der That Unterricht. Der Autodidakt im Turnen, d. h. derjenige, welcher nicht schön und gewandt turnen sah, wird es auch nicht lernen, wenn er nicht besonders günstig disponirt ist. Der Lehrer muß selber vorturnen, oder schön vorturnen lassen.

Die ästhetischen Verhältnisse zeigen sich aber besonders im Massenturnen. Die einfachen krummen Linien, die Spiele, an welchen Alle Theil nehmen, sind ästhetisch so einfach, und weil der Schüler gern an ihnen Theil nimmt und den Hergang mit Interesse betrachtet, hat er Wohlgefallen am Dargestellten, es mag nun schön sein, oder nicht. Halten wir also darauf, daß alle Massendarstellungen schön sind, so bilden wir dem Schüler in der einfachsten und leichtsten Weise den Schönheitssinn. Das Regelmäßige wird ohnedieß von selbst gefordert, jede Lücke, jede falsche Bewegung u. s. w. bei einem einfachen Dauerlauf stört, wird von Allen mit Mißbehagen empfunden.

Zur Belebung des Schönheitssinnes wird wesentlich ein schöner Turnplatz beitragen. Am besten ist es, wenn wir ihn in den Wald verlegen, und ihn so einrichten, daß die Arbeit in der schönsten

Ordnung vor sich gehen kann. Die Turnkleidung ist ein nicht unwesentlicher ästhetischer Faktor. Denn sie ist die angemessenste und bezeichnet auch äußerlich die Einheit der Turngemeinde. Das Turnen läßt sich auch benutzen, um die Umgegend auszubeuten, und die Kinder in andere Gegenden zu führen.

Der Gehorsam des Turnplatzes ist specifisch anders, als der des übrigen Schullebens. Er zeigt sich erstens als momentaner, und zweitens als perpetueller. Der momentane ist oft sehr schwer, wenigstens viel schwerer, als im ganzen übrigen Schulleben. Wenn eine Uebung zum ersten Mal versucht wird, oder mitten in einer Uebung das Abbrechen derselben commandirt wird u. s. w., so kostet es dem Schüler nicht geringe Anstrengung. Denn der Befehl tritt seinen Bestrebungen zwar als eine höhere und ethische Gewalt, aber doch als eine feindliche gegenüber, er sieht, daß er ihr weichen muß, und weicht ihr gern, aber es kostet ihm Mühe und Anstrengung, es kostet ihm Ueberwindung. Wenn das aber so ist, so hat der Gehorsam des Turnplatzes schon eine höhere sittliche Bedeutung. Daher muß aber auch der Gehorsam hier so gefordert werden, daß er diese höhere sittliche Bedeutung erhält und behält. Kleinigkeiten, scheinbare nur, sind da in Menge zu rügen auf unsern Turnplätzen. Wenn das Commando zum Anfang des Turnens gegeben wird, so macht sich der und jener noch das und jenes zu schaffen, oder auf dem Wege zum Sammelplatze springt er über den Barren, voltigirt über den Springel u. s. w. Das ist Ungehorsam, denn der Schüler thut etwas Anderes, als was er soll, und vielfach sind die Extravaganten diejenigen, welche, wenn sie auf eigenen Wegen gehen, durch den Springgraben laufen und keinerlei Spannung zeigen. Dieß darf nicht geduldet werden, und zwar nicht blos, weil es von Ungehorsam zeugt, sondern auch weil die ästhetischen Verhältnisse verletzt werden und die Einheit aufgehoben wird.

Damit der Gehorsam zugleich ein persönlicher bleibe, d. h. zugleich aus Liebe zu dem Lehrer geübt werde, muß dieser selbst turnfrisch und turnfertig sein, am ersten und letzten sich tummeln in der Arena, und Freude haben an der Arbeit. Dadurch tritt er so recht eigentlich in die Gemeinschaft der Schüler ein, und wird selbst Kamerad; und zwar ein Kamerad, der den Andern als Vorbild vorleuchtet.

Der Turnplatz vereinigt sämmtliche Schüler zu einer sichtbaren thatsächlichen, mit Händen zu greifenden Gemeinschaft zu einem sittlichen Ganzen. Diese Gemeinschaft, muß dem Kinde aber auch künstlich noch accentuirt werden. Da die Verhältnisse des Turnlebens so einfach sind, so wird die Turngemeinde das ganze Verwaltungssystem und Rechtssystem übernehmen können; sie wird also Alles, was durch die Schüler selbst beschafft werden kann, selbst ordnen, einrichten und ausführen, entweder selbst, oder durch ihre Beauftragten. Sie wird jede Störung selbst beseitigen und jedes Unrecht oder jedes Schöne selbst anerkennen und die Ausgleichung selbst besorgen. So wie das ganze Schulvermögen unter dem Schutze der Schüler steht, so insbesondere unter dem Schutze der Schulgemeinde, insofern sie Turngemeinde ist. Aber dazu gehört schon eine bedeutende sittliche Kraft, d. h. der Schüler muß schon lange das sittliche Leben, welches wir fordern, mit angeschaut haben und sich an demselben betheiligt haben, ehe er zu so viel Einsicht und Liebe gelangen kann, als zum Mitwirken in der Gesellschaft erforderlich ist. Da muß das Wohlwollen die Liebe wecken. Die Turngemeinde, wenn sie recht gewöhnt ist, nimmt jeden Neuen freundlich auf und ruft ihn immer das manus de tabula zu, wenn der Unerfahrene zu irren in Gefahr kommt. Im Allgemeinen macht's der Unerfahrene, der hier zu den Aelteren in das Verhältniß des Unmündigen zum Mündigen tritt, wie die älteren Kameraden, er gewöhnt sich in die Sitten und Gebräuche ein, wird freundlich unterstützt und auch hin und wieder durch Schaden klug. Er sieht, wie Andere arbeiten, dem Allgemeinen sich freudig unterordnen u. s. w. Das macht er mit, denn er denkt, es müsse so sein. In Augenblicken, wo er sein Thun nicht auf das Ganze bezieht, d. h. überall, wo er nicht dasselbe thut, was die Andern machen, wird er ermahnt und zurechtgewiesen; — so gewöhnt er sich allmählich daran, die Pflaumen auf dem Baume in Beziehung zur Turngemeinde zu bringen, freilich nicht dialektisch, sondern praktisch, durch das Beispiel der Genossen dazu gebracht.

Allgemeine Uebungen giebt es nicht, außer einigen Spielen und den verschiedenen Gehübungen. Diese müssen daher besonders benutzt werden, um dem Schüler an ihnen die Genossenschaft, die Nothwendigkeit des Zusammenwirkens derselben, ad oculos zu demonstriren. Vor allen eignen sich hierzu die Marschübungen. Und wenn man das eigentliche Marschiren nur als Vorübung ansieht

und die Hauptsache in Evolution und verschiedenen Manövern sucht, so hat man sogar ästhetische Verhältnisse. Doch sollen diese Manöver nicht allein im steifen Marsch, sondern auch im Spiel soviel wie möglich angebracht werden. Es kommt auf Spiele an, welche anmuthige Gruppen bilden und deren Gruppenveränderungen die größtmögliche Exaktheit in Anspruch nehmen. Diese Spiele sollten Nachahmungen der Beschäftigungen des Volks sein. Meist aber sind es blos Nachahmungen roherer Art. Man spielt „Räubers" oder „Schlachtens," „Jägers," auch wohl „Fuhrmanns." Aber überall sei die Arbeit das Ziel, das Turnen sei Arbeit und das Spiel im Turnen sei Arbeit. Die Anstrengung muß Genuß werden, die Arbeit frei. —

Der Turnunterricht zerfällt also in zwei Kurse, den der Freiübungen und den der Geräthübungen. Da wir gesunde, gewandte und kräftige Menschen bilden wollen, so sollten die Uebungen an den Gerüsten nicht eher vorkommen, als bis der Schüler diejenige Festigkeit des Körpers hat, daß er die leichteren oder einfacheren Uebungen nicht erst zu lernen braucht, sondern mittelst der schon vorhandenen Kraft ohne Weiteres ausführen kann. Daher setzen wir den ersten Kursus zum mindesten bis zum elften Jahre. Bis dorthin soll das Kind spielen und Freiübungen machen und in die Turngemeinde sich einleben. So wie etwa mit dem zehnten Jahre der Knabe ein anderer wird, so wie ihm im Allgemeinen seine Beziehungen zur Schul- und Turngemeinde klar zu werden anfangen, so wie er in dieser Zeit sein Ich der Genossenschaft gegenüber geltend macht, so sollte dieß auch äußerlich vorgestellt werden, indem er zu den Gerüsten zugelassen würde. Doch auch das Geräthturnen darf das Freiturnen nicht verdrängen. Es muß der Gewandtheit wegen fort und fort geübt werden. Die Geräthe selbst seien einfach und der Art nach wenige. Für das Volk wenigstens in unsern Gegenden ist Klettern und Schweben und zwar in großen Höhen, und specifische Kraftübungen die Hauptsache. Von den andern Uebungen sollten nur diese vorgenommen werden, welche bestimmte Beziehungen zum Klettern und Schweben haben.

Das Turnen wird dadurch auf das Zeichnen bezogen, daß der Schüler die Turngeräthe nach der Natur zeichnet und der Schüler auf dem Turnplatz die Zeichnungen des Turnbuchs gymnastisch darstellt; indem er das Auge übt; mit dem Gesangunterricht, in-

dem der Gesangunterricht diejenigen Lieder einübt, welche bei'm Turnen oder auf Turnfahrten gesungen werden, und indem das Turnen dem Gesange ein Feld bietet, wo er frei aus dem Herzen herausdringt. Ein officielles Lied auf dem Turnplatze ist gewiß nicht zu verwerfen, aber vor Allem sollte so viel Kür sein, daß die erhöhte Lebensthätigkeit sich im Liede äußern könnte. Es ist nichts Lieblicheres, als wenn in der Turnkür oder auf dem Heimwege ein Paar Stimmen den Gesang anstimmen und alle übrigen einfallen. — Die Gemüthsstimmung drückt sich durch das Aeußere aus und wird dadurch erhöht. Diese Gemüthsstimmung paßt zu der ganzen Umgebung und sie spricht sich aus — aber im Leben? — Da muß der Mensch singen, wie Andere wollen, nicht wie das Herz will. Und das ist schändlich, das ist unsittlich. Darum wollen wir überall und namentlich auch im Turnen dem Kinde freien Lauf lassen, seine Stimmung im Liede auszudrücken.

Das Turnen mag Herr Curtmann gar nicht leiden. Weßhalb? Es sei Luxus. — Turner sind meist Demokraten. Ist das nicht richtiger? so möchte ich ihn fragen.

II. Naturkunde.

Die Natur tritt uns als Masse oder als ein System von Massen gegenüber. Indem wir die Erscheinung der Natur blos nach ihrer Form auffassen, bietet sich uns ein eigenthümlicher Zweig des naturkundlichen Wissens, die abstrakte Naturwissenschaft oder die Mathematik, während wir die concrete Naturwissenschaft erhalten, wenn wir die Qualitäten der Dinge in's Auge fassen. Das Material theilt sich nun leicht in folgende Klassen. — Entweder fassen wir die ganze Welt auf, oder wir beschränken uns auf die Erde. Indem wir die ganze Welt zum Gegenstande unserer Untersuchung machen, gelangen wir zur Astronomie, und indem wir die Erde betrachten, zur Naturwissenschaft im engern Sinne. Diese umfaßt entweder die Individuen, oder diejenigen Erscheinungen an den Individuen, welche allgemeiner Natur sind. Die Individuen sind entweder die Erde selbst oder ihre Organismen. Die Wissenschaft davon ist physische Geographie und irdische Morphologie. Die allgemeinen Eigenschaften beziehen sich entweder auf die Zusammensetzung der Körper, oder auf die Wirkung derselben. — Die Naturwissenschaft ist Chemie und mechanische Physik. — Die irdische Morphologie zerfällt bekanntlich in Zoologie, Botanik und Mineralogie. Es fragt sich, welche von

diesen Zweigen für die Volksschule ausgebeutet werden müssen und welche nicht. Zuvörderst ist klar, daß, da der Unterricht von der Anschauung ausgehen muß, unsere Klassifikation ganz und gar unbrauchbar ist. Die Frage ist nur, welche Elemente zu berücksichtigen sind. Dieß wird sich aber am leichtesten bei den einzelnen Gegenständen bestimmen lassen. Daher nehmen wir die übliche Eintheilung in Mathematik, Geographie, Naturkunde.

1. Mathematik.

Wenn wir Mathematik sagen, so denken wir nicht an die Wissenschaft, sondern brauchen das Wort nur, um einen gemeinschaftlichen Namen für die verwandten Dinge zu haben. Die Formen der Erscheinung sind nämlich die Existenz, die Räumlichkeit und die Ortsveränderung. Diesen Formen entsprechen die drei Theile der Wissenschaft: Arithmetik, Geometrie und Mechanik. — Von ihnen gehören nur zwei, die Arithmetik und die Geometrie, der Volksschule als selbstständige Unterrichtsobjekte an.

a. Das Rechnen.

Das Objekt des Rechenunterrichts ist die Zahl. Unser Zahlensystem ist der Art, daß die meisten Zahlen aus einer beschränkten Reihe von Zahlen abgeleitet werden. Es ist daher darauf zu achten, daß eines Theils die Glieder dieser Fundamentalreihe, andern Theils die Ableitung der abgeleiteten Reihe in voller Klarheit und Bestimmtheit aufgefaßt wird. Die Zahl ist an sich ein Inneres, rein Geistiges, ist also dem Kinde so lange ein Unbekanntes, als es nicht äußerlich geworden, nicht zur Anschauung gekommen ist. Daher ist eine klare Auffassung der Zahl nur an den Gegenständen möglich. Aber dieß allein genügt nicht. Denn wenn auch die Zahlen an vielen Dingen angeschaut und aufgefaßt werden, so treten die verschiedenen Zahlvorstellungen doch nicht in der nöthigen Schärfe nebeneinander auf, sondern so wie die Zahlreihe durch die Wissenschaft stetig gemacht wird, hat sie auch schon für das Kind etwas Flüssiges. Es kommt noch darauf an, daß jede Zahl in ihrem Verhältnisse zu den übrigen aufgefaßt wird. Es muß der Schritt von jeder zu jeder angeschaut und vorgestellt werden. — Damit diese Auffassung möglichst allseitig werde, werden diese Schritte auf die mannigfaltigste Weise zerlegt, d. h. der Unterricht betrachtet, nachdem er eine Zahl gewonnen, die-

selbe allseitig. Aber immer kommt es wieder darauf zurück, daß die Zahl auch wirklich angeschaut werde, d. h. daß man oft wieder zu den Dingen zurückkehrt und sich nicht dadurch täuschen läßt, daß sich die Worte zu arithmetisch richtigen Sätzen verschmolzen haben. Daß der Schüler weiß, daß 6 = 2 . 3 ist, kann nicht daraus erkannt werden, daß er sagt „6 = 2 . 3", sondern wir müssen bedenken, daß er nur dann darum weiß, wenn er sich die 6 vorstellt und in derselben die 3 Zweien. Daher scheint es zweifellos zu sein, daß alle Zahlen nicht nur, sondern auch alle Resultate durch Dinge dargestellt werden. Man wird also immer wirkliche Dinge wirklich nehmen und sie so gruppiren, daß man sieht, auf wie viel verschiedene Weisen eine Zahl andere in sich schließt, oder in welchen Beziehungen die eine zur andern steht. Aber gleichwohl soll die Zahlvorstellung nicht an den Dingen kleben bleiben, sondern sich loslösen. Daher muß jedes Mittel der Anschauung herbeigezogen, und die Gruppirung derselben vielfach wiederholt werden; wenn wir etwa den Tillich'schen Rechenkasten als Anschauungsmittel benutzen, so complicirt sich die Vorstellung der Zahl vier mit dem Stabe, welche vier Einheiten enthält, und dem Worte vier. Das Wort vier sucht die Zahlvorstellung und die Vorstellung des betreffenden Stabes in das Bewußtsein zu bringen; aber die Sache ist eigentlich die: Die Zahl vier bringt in's Bewußtsein den betreffenden Stab mit der Zahl vier auf einmal, oder bringt beide als eine Einheit in's Bewußtsein; das Kind stellt sich den Stab mit seinen vier Einheiten vor. Sicher haben wir einen unschätzbaren Reichthum, wenn wir die Zahlen von 1 bis 10 in der Grubeschen Methode durchnehmen, zu unserer Verfügung. Aber es kommt noch nicht die Zahlvorstellung von selbst. Daher wird es nützlich sein, wenn wir nach dem Tillich'schen Reihenbasen dasselbe Gebiet noch mehrmals durchlaufen mit Strichen, mit Bohnen, mit einzelnen Stäben, mit Pfennigen, mit Ringen u. s. w. Die neuen Vorstellungen, welche sich den alten anhängen, stören die Reihe derselben nicht nur nicht, sondern geben den beiden complicirten Reihen der Zahlen und Zahlworte eine unverhältnißmäßige Stärke, und hemmen oder belasten die anderen dergestalt, daß sie aus der Complication ausscheiden und Zahl und Zahlwort sich gegenseitig unbedingt hervorrufen. Die Zahlvorstellung kann nur an den Dingen gewonnen werden, gleichwohl aber sind es die Dinge, welche dieselbe hemmen. Daher haben wir durch die

Vielheit der Anschauungsmittel dafür gesorgt, daß die hemmenden Vorstellungen der Dinge beseitigt werden und die unterstützenden (Zahl und Zahlwort) immer und immer wieder in's Bewußtsein gebracht werden, daß der Schüler lange bei den einzelnen Gegenständen, hier Zahlen und Zahlworten, festgehalten wird und oft zu denselben zurückkehren muß.

Wir können und sollen mit dieser geistigen That des Schülers zugleich die leibliche verbinden. Er muß alle die Operationen und Zerlegungen selbst darstellen. Wenn wir etwa mit zwei oder drei Anschauungsmitteln zu Ende sind, so werden sich schon viele finden, welche an einem dritten oder vierten sämmtliche Operationen ganz selbstständig ausführen können. Aber wir erreichen durch unsere Aufeinanderfolge noch mehr: denn wir befolgen buchstäblich die Regel, daß Eins nach dem Andern durchzunehmen sei. Wenn wir für dieselbe Zahl zu derselben Zeit mehrere Anschauungen benutzen, so complicirt sich die Zahl mit allen diesen Gegenständen, verschmilzt aber nicht mit den übrigen Zahlen zu einer Reihe.

Der so vertheilte Rechenunterricht hemmt von selbst alle diejenigen Vorstellungen, welche die Zahlencomplication belasten könnten. Der Schüler hat eine Wirklichkeit, ein Sein, eine Wahrheit vor sich — er formt den Haufen von Bausteinen immer anders und anders, sei es nun wie im Anfang, daß er die Vorstellung der Complexion in sich aufnimmt, oder wie später den Complex nach der Vorstellung bildet. Er hat es zugleich mit so einfachen Verhältnissen zu thun, daß er immer die Wahrheit selber finden kann und jeder Fehler entweder eine Flunkerei ist oder darauf hinweist, daß die Vorstellungen mangelhaft complicirt sind. Hier ist auch keine Schonung nothwendig, denn die Zahlen verhalten sich zum Gemüthsleben des Menschen gewissermaßen indifferent, indem sie unsre Theilnahme nur insofern in Anspruch nehmen, als wir ihre Natur erkennen und mancherlei Anwendungen auf unsere Verhältnisse zu machen suchen.

Durch unsere verschiedenen Anschauungsmittel und die Wiederholung desselben Ganges wird es uns auch möglich, jeden Schüler für sich gehen zu lassen. Wenn wir nämlich nach dem Ablauf des Tillichschen Rechenkastens noch eine Reihe von Vorstellungen compliciren, nämlich die Zahlzeichen, so kann der Schüler mit Hülfe derselben ganz selbstständig arbeiten, indem er, was er baut, in der arithmetischen Zeichensprache aufzeichnet. Dadurch wird aber der

Individualität des Schülers in einer Weise Rechnung getragen, welche kaum etwas zu erwünschen übrig läßt.

Wir haben es bis jetzt blos mit den Zahlen zu thun gehabt; wir werden nun zu Anwendungen zu schreiten haben. Das Gesetz dafür giebt uns die Forderung, daß der Lebenskreis des Schülers berücksichtigt werden soll. Derselbe ist ein Kind, das fertig mit den Zahlen bis zehn umgehen kann, darüber hinaus aber so gut wie nichts weiß; ein Kind, welches noch sehr wenig gesehen und erlebt hat, also sehr wenig Dinge und Verhältnisse kennt. Es hat sich vorläufig in seine Schulsachen hineingearbeitet, hat eine Schiefertafel, einen Schieferstift und kann wenig, aber das Wenige gut lesen. Es kennt im Orte einzelne Häuser, die Schule, einige Plätze, Bäume, ein Paar Thiere und ein Paar Pflanzen. Darauf und nur darauf müssen sich die angewandten Aufgaben beziehen. Dadurch treten die Zahlen aus ihrer Ungemüthlichkeit heraus und erhalten ein empirisches Interesse. Wenn die Schüler zählen, wie viel Fenster jede Seite der Schulstube hat, und wie viel zusammen; wenn es die Bäume am Bache links und die Bäume rechts zählt, und nun die Summe sucht, wenn es in seinem Hause die Fenster in jedem Stockwerk zählt und die Summe bestimmt, wenn es die beiden Worte Hut und Mann kennt, die Buchstaben zählt und die Summe bildet, wenn es dann die Zahlen miteinander vergleicht, so arbeitet es in seinem Kreise mit Interesse, mit Theilnahme, mit Gemüth. Da kann freilich ein Aufgabenbuch, und wenn es das beste ist, nicht gebraucht werden, sondern der Lehrer muß mit Liebe das benutzen, was er beim Kinde voraussetzen kann, mag es nun schon vorhanden, oder durch den übrigen Unterricht gewonnen sein. Daher ist eine Vertheilung der Elementarschule an verschiedene Lehrer ganz und gar unzulässig.

Dabei wird die Schönheit ganz besonders in dem Aufbau der Zahlencomplexion, in der schriftlichen Darstellung berücksichtigt werden können.

Für den Fleiß wird nicht besonders zu sorgen sein. Er findet sich nach unserer Methode von selbst.

Im Allgemeinen muß noch auf die wissenschaftliche Wahrheit aufmerksam gemacht werden, welche wirklich auf wahrhaft impertinente Weise verletzt wird. Die Funktionen, welche hier vorkommen, sind: $a+b$, $a-b$, $a.b$, $a:b$. Hier lesen wir nun in den Aufgabesammlungen,

Anweisungen u. s. w., daß eine Zahl um eine andere vermehrt oder vermindert werde, daß man eine Zahl vervielfältigen, theilen solle u. s. w. Dieß ist aber Alles unmöglich. Das muß auch der Elementarunterricht festhalten, daß die Zahl ein Starres, Unveränderliches ist. Der Geist durchläuft, indem er Dinge mit Hülfe der Zahl auffaßt, zwar alle Zahlen, aber die Zahlen selbst liegen fest und müssen in der Vorstellung fest liegen bleiben. Wenn wir das nicht festhalten, so entfernen wir uns nicht blos von der wissenschaftlichen, sondern auch von der psychologischen Wahrheit.

Das Zweite, was wir nun zu erfüllen haben, ist die Erweiterung der Zahlenreihe, und zwar die Darlegung des Gesetzes, wie die abgeleitete Reihe aus der Fundamentalreihe zusammengesetzt wird. Das Gesetz zeigt sich schon in dem Zahlenumfange von zehn bis zwanzig. Daher wird die Bildung dieses Zahlenumfangs besonders in's Auge zu fassen sein. Die Bildung wird der Reihe nach mit unsern Anschauungsmitteln durchgeführt werden, und so bald die Bildung vollendet ist, die Zerlegung in der vorigen Weise zu bewerkstelligen sein. Die Methode ist ganz dieselbe, wie früher. Dann wird die Bildung der übrigen Zahlen bis hundert durchgenommen, jede für sich als Individuum betrachtet u. s. w.

Der zweite Kursus hat nun keine Schwierigkeiten. Das Rechnen verbindet sich allmählich mit der schriftlichen Darstellung. Aber überall müssen die reinen Zahlenbeziehungen walten und die üblichen philisterhaften Ansätze müssen ganz und gar vermieden werden.

Die Anwendungen sind nun überall zu erweitern, aber im Allgemeinen wird es gut sein, dieselben zu beschränken und den übrigen Unterrichtsgegenständen die Anwendung aufzugeben. Was sich nicht unmittelbar aus dem Leben des Kindes bietet, steht beziehungslos zur Zahl da und erhöht nicht das Interesse an derselben, sondern schwächt es, oder was das Schlimmste ist, es führt — da keine Vorstellungen, wenigstens nicht die Vorstellungen an den Dingen erzeugt werden — zur Gedankenlosigkeit.

b. Die Geometrie.

Die Geometrie ist noch nicht in die Volksschule eingedrungen und vielfach ist sie ganz mißverstanden worden. Ihre Aufgabe kann weiter keine sein, als daß der Schüler die ihm umgebenden Formen verstehen und begreifen, sich in ihnen zurecht finden lerne.

Der Weg ist ein doppelter. Man geht entweder von den Dingen, oder von den geometrischen Beziehungen an den Dingen aus. Da das Letztere nicht möglich ist, weil wir doch den Oertern, den Punkten, Körper substituiren müssen, sollte man schon vor jedem Versuche, mit dem Punkte den Anfang zu machen, abstehen. Das Ding ist es, womit das Kind etwas machen kann. Dinge müssen also den Ausgangspunkt bilden. Aber während die Dinge in derselben Complexion nur eine Zahlcomplexion zur Anschauung kommen ließen, zeigt das einfachste geometrische Objekt eine zeimliche Menge geometrischer Grundgebilde. Es ist daher nothwendig, daß an dem einen Objekte in recht übersichtlicher Weise alle geometrischen Grundobjekte angeschaut und klar und bestimmt in der Verbindung mit den übrigen aufgefaßt werden.

Eine geringe Menge von Körpern reicht hin, um die Grundgebilde zur Anschauung zu bringen. Nimmt man den Würfel, das Parallelepiped im Allgemeinen, das Prisma im Allgemeinen, das Tetraeder, die vierseitige Pyramide, die Pyramide im Allgemeinen, den Cylinder und den Kegel und die Kugel, und betrachtet man dieselben allseitig, so erhält man alle diejenigen Grundgebilde, welche man für die Volksschule nöthig hat. Aber dieselben sind im Körper erstarrt. Der Winkel, die Fläche, die Linie, kurz Alles ist abgeschlossen, fertig, während dieselben doch alle mögliche Größen annehmen. Dies weist uns zunächst darauf, daß wir erstens denselben Körper vielfach vorbringen, also Würfel, Prismen von verschiedener Größe betrachten lassen. Der Schüler sieht da das Beständige und das Veränderliche; das, worauf es ankommt und worauf nicht. Es verhält sich die Reihe der Körper derselben Art gerade wie die Reihe der Anschauungsmittel bei'm Rechnen. Das Zweite aber, und das ist ein wesentlicher Unterschied vom Rechnen, ist der Uebergang von der untersten Grenze des einen Elements bis zu seiner obersten oder das Erzeugen desselben, damit das Flüssige der Gebildung zur Anschauung kommt.

Wenn wir nun dem Schüler den Körper vorsetzen, so kommt es nicht darauf an, mit Fragen auf denselben einzustürmen — das wäre gerade verkehrt — sondern man läßt dem Schüler Zeit, sich mit dem Objekte zu beschäftigen u. s. w.

Die Anschauungen, welche wir bei'm Schüler voraussetzen können, sind nicht von Belang, nicht einmal die Zahlen sind so weit,

als sie gebraucht werden, vorauszusetzen; das Bedürfniß, die Raumformen anzusehen, ist noch gar nicht geweckt. — Die Masse der Vorstellungen, welche ein einzelner Körper in's Bewußtsein bringt, welche also leicht unter sich, als auch unter den übrigen hemmend wirken. Daher werden wir von der Geometrie vorerst absehen, und sie später nehmen, wenn das Bedürfniß geweckt sein wird, und die numerischen Vorkenntnisse vorausgesetzt werden können. Die geometrischen Anschauungen werden dem Schüler aber geboten in dem naturhistorischen Unterrichte. Der mag vorbereiten.

Aber wenn wir nun etwa in der zweiten Hälfte der Schulzeit den geometrischen Unterricht beginnen, so haben wir wiederum auf den Lebenskreis der Kinder mehr Rücksicht zu nehmen, als es in einem Buche geschehen kann. Wäre ich z. B. Lehrer in meinem Geburtsorte — hier in Jena sind die Verhältnisse schon verwickelter — so würde ich nach und nach die ganze Flur vermessen und Specialkarten von den einzelnen Grundstücken machen lassen, den kubischen Inhalt der Teiche, der Braugeräthe u. s. w. bestimmen und die Quantität Wasser bestimmen lassen, welche dieselben fassen. Ich würde sämmtliches Wasser seinem Kubikinhalte nach berechnen lassen, welches die Wasserbehälter fassen können, und fragen, wie viel Spritzen eine bestimmte Zeit damit beschäftigt werden können; ich würde dieß auf Sommer, Winter u. s. w. anwenden lassen. — Ferner würde ich die Höhen der umliegenden Höhen bestimmen, das Gefäll im Ganzen und Großen bestimmen, berechnen lassen, wie viel an steileren Stellen abgetragen werden muß, wenn die Böschung nur so und so viel Steigung haben sollte u. s. w., kurz ich würde die Umgebung, gewissermaßen das Element, in dem sich das Kind bewegt, geometrisch zu begreifen suchen. Aber dieses materielle, nahe liegende Element ist nicht das einzige. Der Schüler schwimmt auch in einem weiteren. Dieses ist das geographische, aber die besondere Berücksichtigung dieses Elements wird dem geographischen Unterricht zuzuweisen sein. So wird der Schüler nicht beziehungslos zu den geometrischen Objecten stehen, sondern die geometrischen Objekte schauen ihm aus allen Gegenständen entgegen, die Dinge werden ihm geometrisch. Da arbeitet in der That der Schüler — er arbeitet mit Liebe und Theilnahme. — Diese Arbeit wird noch dadurch erhöht, daß die Geometrie das geometrische Zeichnen übt. Die Objekte werden in ihren verschiedenen Lagen gezeichnet, vielleicht auch in

Pappe dargestellt, und zu allen unsern oben genannten praktischen Operationen die Zeichnungen möglichst schön gemacht.

1. Naturbeschreibung.

Die Naturbeschreibung umfaßt Steine, Pflanzen und Thiere. Diese drei Abtheilungen treten ihrer Natur nach in ein ganz bestimmtes Verhältniß zum übrigen Unterricht und zur Gemüthsbildung. Der Stein hat Interesse, indem er entweder zu technischen Zwecken benutzt wird, oder in seinen Krystallen geometrische Formen darstellt. Die Pflanze ist immer ein Schönes, und unsere Kunstdarstellungen haben vielfach die Pflanzenwelt zum Gegenstande. Daß die Pflanze ein ästhetisches Objekt ist, ersieht man daraus, daß eine Menge Individuen, d. h. von einander unabhängiger Wesen zu einem Ganzen zusammentritt. Die Pflanze — die phanerogame — hat nur zweierlei Organe, Axenorgane und Blattorgane — jedes dieser Organe ist ein selbstständiges Wesen, eine Wiederholung der Pflanze. Diese Organe stellen sich zu einander zu einem schönen, eigenthümlichen Bilde zusammen. Daher hat die Pflanze, zumal sie sich ausbreitet, alle ihre Organe offen darlegt, vorzugsweise ein ästhetisches Interesse. Dazu kommt noch, daß die einzelnen Organe selbst wieder ein mannigfach geformtes Ganzes bilden. Dieß ist also ein Interesse, welches die Pflanze an und für sich hat. Dann hat sie ebenfalls ihr technisches Interesse: die Getreidearten, die Futterkräuter, die Küchengewächse, die Unkräuter, die Holzarten u. s. w. Das Thier stellt nicht einen Complex von Individuen vor, wie die Pflanze, sondern ein einziges Individuum, zugleich verbirgt es seine Organe, welche in ihrem Zusammenwirken die kunstvollste Maschine darstellen, daher ist es in ästhetischer Hinsicht bei Weitem einfacher; aber das meiste Interesse haben die Thiere in technischer Beziehung — die Hausthiere und die schädlichen Thiere einerseits, dann die übrigen.

Für die Anschauung giebt uns offenbar die Pflanzenwelt die schönsten und mannigfaltigsten Formen. Sie stehen auch wenigstens hier in Mitteldeutschland in der engsten Beziehung zum Menschenleben. Daher hat der Unterricht in der Pflanzenkunde bei Weitem die größte Zeit in Anspruch zu nehmen. Das geringste praktische Interesse hat wenigstens hier die Mineralwelt, also nimmt sie auch den geringsten Theil in Anspruch. Daher würde ich hier wenigstens

die Hälfte der Zeit auf die Pflanzenwelt, und von dem Reste derselben wiederum wenigstens die Hälfte auf die Thiere verwenden. Die Auswahl richtet sich im Allgemeinen nach praktischen Rücksichten — nur die Pflanzenwelt mag, da sie mehr ästhetisches Interesse hat, welches ebenfalls ein praktisches ist, mehr Freiheit haben. —

Wenn wir nun an die Betrachtung selbst herangehen, so kommt es darauf an, daß der Schüler die Dinge klar und bestimmt auffaßt; dieß kann er nur, wenn er die Dinge sieht, und nicht etwa Worte über die Dinge hört. Die Dinge müssen dem Schüler erscheinen als ein Träger von vielen Einzelheiten. Die Pflanze hat Stamm, Wurzel und Blüthe. Diese sind wiederum zusammengesetzt; der Schüler muß bis auf das Einfachste zurückgehen.

Das Material, welches sich der Schüler aneignet, muß wirklich Material sein, nicht ein Conglomerat von Worten, durch welche dasselbe bezeichnet wird. Es muß aus der Natur geschöpft und gefunden sein, nicht aus Büchern oder Vorträgen. Denn die Natur lernt man blos durch die Natur, durch das Leben mit und in ihr verstehen. Was der Schüler nicht gesehen, wofür nicht wenigstens Analogie vorhanden, wovon er nicht wenigstens die eine oder die andere Seite beobachtet, d. h. in der That beobachtet hat, das lernt er in futuram oblivionem oder besser — er lernt es gar nicht. Er lernt Worte, er lernt auswendig, nicht inwendig — er lernt den todten Buchstaben. Wer von Blinddärmen, Herzkammern u. s. w. redet, ohne dem Schüler die Dinge zu zeigen, drischt leeres Stroh. Daher muß der Schüler aus der Natur selbst lernen.

Der Unterricht muß die Anschauung des gemeinen Lebens corrigiren und auf feste wissenschaftliche Begriffe bringen. Nichts vag und unbestimmt, die Terminologie muß eine Formenlehre der Natur werden.

Da die Natur nur in und an ihr studirt werden kann, so muß der Schüler das zu betrachtende Exemplar in der Hand, oder wenigstens so nahe haben, daß er's von allen Seiten betrachten und sich in dasselbe vertiefen kann. Dieses Bedürfniß des Schülers kann keine Sammlung befriedigen; denn die Sammlungen bieten keine Pflanzen, sondern Heu, keine Thiere, sondern Haut und Knochen, oder nicht einmal beides. Auch aus diesem Grunde bleibt nichts weiter übrig, als sich an die Erzeugnisse der Heimath zu halten. Diese sind aber ein wenig eigensinnig, geben für manche Klassen nichts, für andere zu wenig — ein Fingerzeig, daß es uns nicht auf systematische Voll-

ständigkeit ankommen kann. Am meisten und gleichmäßigsten sorgt in der Regel die Flora. Während z. B. hier die Oryktognosie und Geognosie blos Quarz, Kalkspath, Bitterspath, Gyps, Cölestin, Bittersalz mit den betreffenden Varietäten liefert, die Fauna in vielen Klassen schwach oder gar nicht vertreten ist, liefert die Flora über tausend phanerogame Gewächse. Dieses weist uns vorzugsweise auf die Flora hin. Im Allgemeinen werden wir die Lübensche Methode anzuwenden haben. Einzelnes muß der Schüler betrachten, Vieles und lange Zeit hindurch. Und was soll er an der Pflanze betrachten? Alles, was ihm an der Pflanze auffällt, was er untersuchen will. Für ihn giebt es kein Wesentliches und kein Unwesentliches, er betrachtet das, worauf das System kein Gewicht legt, mit derselben Aufmerksamkeit, als das, was für die Klassification bestimmend wird. Doch darf er nichts übersehen. Jede Aeußerung, wie: „das ist Nebensache, darauf kommt es nicht an" u. s. w., ist Sünde. Je mehr der Schüler findet, je vielseitiger er die Pflanze durchsucht, desto mehr erfüllt der Unterricht seinen Zweck. Wenn der Schüler Querschnitte macht, Fasern herauspräparirt, die Nerven des Blattes genauer verfolgt, den Saft der Pflanze ausdrückt, seine Farbe, Flüssigkeit bestimmt u. s. w., so ist er auf dem besten Wege, die Natur klar und bestimmt aufzufassen, und den Grund zur gemüthlichen Betheiligung an der Natur zu legen.

So ausführlich wir die erste Pflanze betrachten, so die übrigen. Aber es wird immer schneller gehen, weil sich die Vorstellungen wiederholen. Aber weil sie sich wiederholen, so muß ein Doppeltes bedacht werden. Wenn in dem Individuum A die Vorstellungen a_1, a_2, a_3 ... A^m, im Individuum B die Vorstellungen b_1, b_2, b_3, n .. b^n sind, es sind p der ersten Reihe und der zweiten identisch, so bestreben sich diese p Elemente sowohl die $m - p$ der ersten, als die $n - p$ der zweiten Reihe in's Bewußtsein zu bringen. Soll ein klares Wissen möglich sein, so muß das auch gelingen. Aber häufig trifft es sich, daß die p Elemente nur $m - p - q$ und $m - p - r$ Vorstellungen in's Bewußtsein rufen und dann, wenn die Sache gestört ist, daß von den m - p Elementen sich eine Anzahl mit den $n - p$ verbinden. Dieß darf nicht vorkommen. Daher müssen wir die Reihen A und B so fest machen, als es nur möglich. Der Unterricht macht es nun gewöhnlich so, daß er repetirt, und wo's nicht mehr geht, das Fehlende ergänzt. Das Repetiren wollen wir

auch, und zwar ein gewaltiges Repetiren — aber wir wollen nicht die Repetition der Worte, sondern die Repetition beider Vorstellungsreihen, der Vorstellungsreihe A, welche durch die Pflanze gegeben ist, und der Vorstellungsreihe A [1], welche durch die Sprache gegeben ist. Daher lassen wir so repetiren, daß der Schüler die Pflanze in der Hand hat und jedes Einzelne zeigt, indem er es beschreibt. Und wenn wir so weit gekommen sind, daß das geläufig geht, so lassen wir die Reproduktion der Worte vornehmen, haben aber immer ein Exemplar im Hintergrunde, um etwaige Fehler durch die Anschauung zu beseitigen. Ist so die eine Reihe fest geworden, so daß eine Vorstellung derselben die übrigen in's Bewußtsein bringt, und befestigen wir die der zweiten Reihe ebenso, so wird sicher in klarer Weise die Reproduktion vor sich gehen, und die Reihen von m, n, m—p, n—p und pElementen werden sich scheiden und vereinigen.

Doch wir werden dem noch zu Hülfe kommen, und zwar durch Vergleichung. Sie kommt auch nach unserer Einübung von selbst. Wenn wir etwa lamium album beschrieben haben und dann etwa zu salvia pratensis kommen, so sagt der Schüler von selbst, was er bei beiden gleich findet. Doch wir vergleichen auch, um zu bewirken, daß jene pVorstellungen, sowohl die m—p, als auch die n—p bestimmt reproduciren. Dadurch werden die hemmenden Vorstellungen beseitigt, die unterstützenden aber in's Bewußtsein gebracht, dadurch halten wir den Schüler lange bei dem einzelnen Gegenstande fest und kehren oft zu demselben zurück.

Der Schüler arbeitet dabei tüchtig. Er giebt sich dem Objekte ganz und gar hin, indem er sehen lernen und das Gesehene vorstellen und die Vorstellungen mit den Wortreihen compliciren muß; später, wenn sich ein allgemeiner Typus festgesetzt und die nöthige orthographische Fertigkeit vorhanden ist, muß er Pflanzen beschreiben, schriftlich aus eigenen Mitteln. Daß es geht, weiß ich aus Erfahrung. Folgende Beschreibung ist von einem im zehnten Jahre stehenden Schüler, der für das Sprachliche nicht besonders empfänglich war und sogar für dumm gehalten wurde, ohne alle Beihülfe des Lehrers abgefaßt:

„Das Weidenröschen. Das Weidenröschen ist eine krautartige Pflanze und wird 1 bis $1\frac{1}{2}$ Elle hoch. Die Wurzel ist senkrecht oder kriechend, ästig und faserig. Der Wurzelstock ist oben dicker, als unten, bräunlich, spröde, inwendig weiß. Der Stengel

ist aufrecht, gebogen, ästig, rund, unten dicker, als oben. Die Aeste entspringen in den Blattwinkeln, sind meist behaart und mit einer gelben, glänzenden Schale umgeben. Macht man die Schale ab, so ist der Stengel weiß. Das Mark ist weiß. Die Blätter sind sitzend, einfach, gegenständig, ei- und lanzettförmig, ganz, schmal, gezähnt. Die Nerven des Blattes sind baumartig verzweigt und stehen an der hintern Seite des Blattes heraus. Die Blätter sind grün und behaart, die Haare sind weiß. Die Blüthe hat Kelch und Krone. Der Kelch ist einblätterig, eintheilig und sehr lang. Die Krone steht auf dem Kelche, ist vierblättrig und roth, hat acht Staubfäden und einen Griffel. Sie wächst an der Leutra bei der Oelmühle."

Wenn wir aber so das Einzelne bevorzugen müssen, werden wir für den Anfang bei Weitem nicht so viele Pflanzen durchnehmen können, als gemeinhin vorgeschlagen wird. In dem Alter von 8 bis 10 Jahren wird man den Sommer über mit 12 bis 15 Exemplaren vollkommen zu thun haben; und ich glaube, daß durch das längere Verweilen, tiefere Eingehen und vielfältige Durcharbeiten bei Weitem mehr brauchbarer botanischer Stoff assimilirt wird, als durch die einfache Kostdarreichung.

Wir erhöhen die Arbeit noch durch Zeichnen, Einlegen der Pflanzen und durch die Zucht derselben. Wir werden darauf sehen, daß jeder Schüler eine oder mehrere Pflanzen vom Anfange an beobachtet und von Stunde zu Stunde die vorgegangenen Veränderungen referirt.

Die Probe endlich machen wir mit einer Totalzusammenstellung. Aber wir hüten uns vor allen Definitionen, entweder ganz und gar, oder doch, wenn sie vor der Wissenschaft nicht bestehen können, oder der Schüler sie nicht selbst findet, wobei nicht statuirt wird, daß die katechetische Pumpe in Anwendung kommt. Die Zusammenstellung geschieht also mehr nach den Vorstellungsreihen, welche das Kind erlangt hat, als nach feinen logischen Unterschieden, d. h. ohne regelrechte Definitionen. Doch innerhalb eines schematischen Begriffs so wie überall, bestimmen wir mit der größten Schärfe und Genauigkeit. Wenn wir auch das Axenorgan nicht begrifflich feststellen können, so kann der Schüler doch ganz bestimmt angeben, wodurch sich die einzelnen Arten der Axenorgane unterscheiden.

Ueberall werden wir die Ausdrücke verbannen, welche eine falsche Vorstellung erzeugen. So reden wir nicht von männlichen und weib-

lichen Blüthen, überhaupt nicht von Genitalien, selbst auf die Gefahr hin, daß Eichelberg, falls er diese Zeilen lesen sollte, uns eine Zote an den Hals werfen sollte. Nicht aus specifisch moralischen oder ästhetischen Gründen, denn naturalia non sunt turpia, sondern aus botanischen, deßhalb, weil wir wahr sein sollen, weil von männlich und weiblich gar nichts in der Pflanzenwelt vorkommt, sondern blos in dem Gehirn des Menschen. Wie mit Definitionen sind wir auch mit Gründen sparsam. Denn was so gemeinhin als Grund angegeben wird, ist meist Alles andere, als ein Grund. Da liest man von Versuchen, welche die Natur gemacht hat u. s. w., ohne daß die Leute der Natur bei ihren Experimenten zusehen konnten. Die Natur macht nie Versuche, alle ihre Bildungen sind nothwendige, und alles Phantasiren darüber ist Unwahrheit, daher zu vermeiden. Klar und wahr sei der Unterricht. Wenn daher Grube sagt: „Wollen wir dem Schüler die Natur aufschließen, so müssen wir sie ihm als ein Werk Gottes zeigen, darin sein lebendiger Odem, und ein tiefes, heiliges Geheimniß wohnt, welches man wohl fühlen und glauben, aber nicht mit dem Verstande enthüllen nud begreifen kann," so sind wir in ein Gebiet gekommen, in welchem die Wahrheit aufhört; denn woher das Grube so genau weiß, daß man dieses tiefe Geheimniß wohl glauben und fühlen, aber nicht mit dem Verstande enthüllen könne, hat er nicht gesagt. Genug aber, daß er es weiß, weiß Gott, wo er die Inspiration her hat. Es ist nur die Frage, wie man es anzufangen habe, die Natur als ein Werk Gottes zu zeigen. Wer nur halbwege die geologischen Resultate kennt, wird wissen, daß „der allmächtige" und „allgütige Gott" es kaum dümmer anfangen konnte, um seine Allmacht und Allgüte zu documentiren. Die Natur ist ein Organismus, der besteht durch das Zusammenwirken vieler Wesen. Sollen diese Wesen Gott sein? Und wenn sie Gott sind, oder nicht Gott sind, was ist denn sein lebendiger Odem, sitzt er dort und bläst die Backen auf, um durch das ganze Universum zu schnaufen? Aber freilich, es wohnt ein tiefes, heiliges Geheimniß darin. Und so geheimnißvoll ist Herrn Grube's Naturanschauung, daß man durch dieselbe in eine Märchenwelt, d. h. aber hier in die Welt der Unwahrheit sich versetzt glaubt. Herr Grube fährt fort: „Dieses Gefühl, dieser Glaube, diese auf das Göttliche gerichtete Anschauung ist aber nicht ein Zweites, Anderes, dem Verstandeswissen Feindliches, sondern in der empirischen Naturanschauung

steckt bereits die religiöse, wie die ästhetische, und jene erhält erst durch diese ihre Lebenskraft und ihren Gehalt. Wenn das religiöse Element nicht schon wesentlich in der Naturkunde steckte, würden wir es von Außen nimmerhin einbringen. Es ist thöricht, der abstrakt verständigen Weltanschauung durch die religiöse aufhelfen, ihr die fehlende Weihe von Außen geben zu wollen; christliche Expektorationen, fromme Ergüsse und Anreden an das Gefühl, Bibelsprüche, die man citirt, machen's nicht. Man hat sogar den Vorschlag gemacht, die Naturgeschichte dadurch religiös zu machen, daß man sie in Bibelsprüche kleidet. Solches ist aber jene heillose Abstraktion, die Alles äußerlich nimmt, Geist und Materie scheidet und dann äußerlich wieder verbinden will, was schon innerlich verbunden sein muß. Die Herren, wenn sie aus dem Korne den Spiritus gezogen haben, wollen die Träber wieder genießbar und zum Korne machen, dadurch, daß sie dieselben wiederum mit Spiritus begießen. Mit unserer Forderung: „die Weltkunde soll von ästhetischer Naturanschauung getragen und von religiöser Weltanschauung durchdrungen sein," wollen wir dem Unterrichtsobjekte gar nichts Fremdes beimischen, wollen es gar nicht extensiv erweitern, sondern nur ein in das Wesen der Sache dringendes, gründliches und intensives Studium anbahnen; die Forderung einer ästhetisch-religiösen Weltkunde ist mit einer gründlichen Weltkunde durchaus identisch.

Die „auf's Göttliche gerichtete Anschauung" setzt doch wohl voraus, daß man das Göttliche neben dem Natürlichen sieht. Denn entweder schaut man einen Gegenstand in seiner Totalität als ein Einfaches an, und dann kann sich die Anschauung weder auf das Eine, noch auf das Andere im Besondern richten. Wenn ich das Wasser anschaue, so erscheint es als die und die Flüssigkeit, seine Elemente bleiben der Anschauung gänzlich verborgen. Oder man schaut den Gegenstand nicht als ein Einfaches, sondern als ein Zusammengesetztes, und dieß ist nur dadurch möglich, daß entweder die Elemente nebeneinander zu sehen sind, oder daß sie durch eine Analyse auseinander gelegt werden. Auf welche Weise nun auch das Göttliche in der Natur angeschaut wird, soll's angeschaut werden, so muß es entweder so mit dem Natürlichen verbunden sein, daß es unmittelbar in die Augen springt, oder an dasselbe gewissermaßen chemisch so gebunden sein, daß es erst durch einen dialektischen Prozeß für sich zur Erscheinung kommt. Im ersten Falle kann man sagen,

was das Natürliche im Gegensatz zum Göttlichen ist, und im zweiten Falle kann die Anschauung unmöglich auf das Göttliche gerichtet sein, da die Einheit der Erscheinung keine Vielheit zuläßt. Also diese Anschauung existirt gar nicht, sie kann gar nicht gedacht werden, sie ist kein psychologischer Vorgang. Daher ist diese Anschauung zwar „nicht ein Zweites, Anderes dem Verstandeswissen Feindliches;" aber „in der empirischen Naturanschauung steckt bereits die religiöse wie die ästhetische" ebenfalls nicht, sondern religiöse und ästhetische Naturanschauung ist die Anschauung, welche in Folge der im Menschen vorhandenen Vorstellungskreise ästhetische und religiöse Gedanken und Gefühle in der Seele erzeugt; die Natur hat nichts Religiöses und Aesthetisches für sich, sondern insofern der Mensch sie religiös und ästhetisch empfindet und betrachtet. Folglich erhält auch nicht die verständige Naturbetrachtung durch die religiöse und ästhetische Naturanschauung ihren Gehalt und ihre Lebenskraft, sondern vielmehr, je mehr die verständliche Betrachtung der Natur in den Hintergrund tritt, desto dümmer, d. h. desto unfreier und unsittlicher wird der Mensch. Wir wollen die verderblichen Folgen der ästhetisch-religiösen Weltbetrachtung gut machen, dadurch gut machen, das wir die verständige Betrachtung einführen, d. h. dadurch, daß wir uns nur an die Anschauung wenden und Alles andere bei Seite lassen, indem wir der ästhetischen und religiösen Nothwendigkeit, welche jeden Menschen beherrscht, vertrauen und seiner Religiosität und Aesthetik durch das Begreifen und Verstehen der Natur die Unwahrheit, den Aberglauben nehmen. Das religiöse Element steckt von selbst in der Naturkunde, aber eben dadurch und nur dadurch, daß sie die ästhetischen und religiösen Gedanken, Ansichten Desjenigen ändert, welcher Naturkunde treibt. Das religiöse Element liegt demnach nicht sowohl in der Natur, als vielmehr in der psychologischen Organisation des Menschen.

Auch wir meinen, daß es „thöricht ist, der abstrakt verständigen Weltauffassung durch die religiöse aufzuhelfen, ihr die fehlende Weihe von Außen geben zu wollen;" auch wir glauben, daß „christliche Expektorationen, fromme Ergüsse u. s. w. es nicht machen," aber wir sind fest überzeugt, daß die Naturbetrachtung um so weniger der Weihe bedarf, je mehr sie verständig ist; je mehr sie eindringt in die Tiefen der Natur, desto höher, geistiger wird sie, desto mehr wird sie aber auch den Gott, welchen uns Könige und Pfaffen gemacht

haben, auf sein Gebiet zurückdrängen. Die Natur muß die christliche Weltanschauung, welche vielfach roh und äußerlich ist, veredeln, nicht umgekehrt das Christenthum die Naturbetrachtung. Die Naturgeschichte ist weder religiös, noch irreligiös, sie kann nur die Wahrheit wollen und alle phantastischen Gottesgeschichten müssen ihr zuwider sein. Sie religiös zu machen durch Bibelsprüche u. s. w., ist bodenlose Unwissenheit, eine Sünde, die ich nicht auf mich nehmen möchte. Heillose Abstraktion ist es aber nicht, welche Geist und Materie scheidet. Die Religion der Bibel ist nicht hervorgegangen aus der Naturbetrachtung, sondern sie zeugt von naturwissenschaftlicher Unwissenheit. Die Naturwissenschaft ist nie Eins mit der positiven Religion gewesen, diese nicht aus jener herausabstrahirt worden. Naturwissenschaft und Religion sind lange nicht mehr Eins gewesen. Im Einzelnen werden beide immer zur Einheit zusammentreten, sobald einmal die Pfaffen und die Staatskünstler die Freiheit des Individuums und die Freiheit des Gedankens als nothwendig anerkennen wollten. Die religiös-ästhetische Behandlung ist entweder etwas äußerlich Hinzukommendes, oder sie liegt in der Natur selbst, und dann ist es nicht nöthig, sie noch besonders zu fordern. Wenn wir die Wahrheit suchen, so wird die Naturkunde gründlich; wer der Natur auf allen Tritten und Schritten nachgeht, und ihre Gesetze erforscht, sie nicht ansieht wie einen Betschemel, der wird auch gründlich suchen, und religiös-ästhetisch ist er von selbst — er kann sich weder der Religiösität, noch der Aesthetik entäußern, also ꝛc. weßhalb Vorschriften geben? —

„Zur Ertheilung eines solchen gründlichen Unterrichts gehören aber Lehrer, die nicht bloße Mathematiker und Naturforscher sind, nämlich die außer ihrer Wissenschaft keine andere treiben und erkennen mögen, die auf jene Seelenkraft, die gerade von der Wissenschaft in Anspruch genommen wird, ein solches Gewicht legen, daß die übrigen Thätigkeiten brach liegen, das Gemüth leer bleibt, die Empfindung im Verstande aufgeht; vielmehr gehören dazu solche Lehrer, die in jeder Stunde, die sie ertheilen, den ganzen Menschen offenbaren und in dem Schüler zu erbauen trachten, welche überall aus der Fülle des Gemüths mittheilen, und in jedes Erkenntnißobjekt das Gewicht ihrer ganzen Bildung legen. Diese Bildung aber ist keine andere und kann keine andere sein, als die christliche. Man kann nicht nach Belieben von dieser abstrahiren wollen, nicht in der

einen Stunde ein atheistischer Naturphilosoph, in der andern ein christlicher Mensch sein, sondern die wahre christliche Bildung besteht eben darin, daß sie alle Lebens- und Wissensrichtungen durchdringt, alles Materielle vergeistigt, alle Mannigfaltigkeit der Welt auf die Einheit Gottes bezieht. Wie der Atheismus eigentlich gar nichts Wirkliches und Wahrhaftes ist, sondern nur eine Abnormität im Seelenleben, eine künstlich hervorgerufene Abstraktion, so ist auch ein irreligiöser naturwissenschaftlicher Unterricht etwas Unnatürliches, hervorgerufen durch eine Verstandskultur, in welcher das jedem Menschen angeborene Gottesgefühl untergegangen ist. So lange die Bildung ihrem naturgemäßen Gange folgt, ergreift sie den ganzen Menschen. Und da können selbst religiöse Lehrer durch ihren Unterricht der Irreligiösität und dem Unglauben Vorschub leisten, wenn sie es nicht verstehen, in dem Einzelnen auf's Ganze zu wirken."

Ich muß gestehen, daß ich den Verfasser nicht verstehe, oder wenn ich ihn verstehe, ganz und gar anderer Ansicht bin. Ein Lehrer, der bloßer Mathematiker und Naturforscher ist, wird nicht gefunden. So viel Gedanken den Menschen an das Leben und die Natur ketten, und welcher Art dieselben sind, so intensiv ist die gemüthliche Betheiligung, die Art ist dieselbe; es muß ein Jeder mehr sein, als Mathematiker und Naturforscher, er mag wollen, oder nicht. Herr Grube scheint aber etwas Anderes zu meinen, indem er erläuternd hinzufügt: „nämlich die, welche außer ihrer Wissenschaft keine andere treiben und erkennen mögen, die auf jene Seelenkraft, die gerade von der Wissenschaft in Anspruch genommen wird, ein solches Gewicht legen, daß die übrigen Thätigkeiten brach liegen, das Gemüth leer bleibt, die Empfindung im Verstande aufgeht."

Aber gesetzt, es gäbe Lehrer, welche außer ihrer Wissenschaft keine andere treiben — was nicht wahr, weil es nicht möglich ist, da im Begriff der Wissenschaft liegt, daß sie zu ihrer Abänderung die Beziehung zu allen übrigen Gebieten aufsuchen und herstellen muß — aber gesetzt, es gäbe solche Lehrer, so ist doch an ein Brachliegen der übrigen Seelenkräfte nicht zu denken. Denn es arbeitet überall und immer nur dieselbe Seele, nur dieselbe Seelenkraft, weil die Seele nur eine einzige Kraft hat, oder meinetwegen eine einzige Kraft ist. Die Vereinseitigung, d. h. die Beschränkung der Menge der Dinge, welche zur Bildung von Vorstellungen verwandt werden, kann einzig und allein die Verschiedenheit in den Seelenäußerungen

hervorbringen. Aber gerade diese Vereinseitigung ist im Stande, eine höhere Intensität, eine größere Klarheit und Lebendigkeit der Vorstellungen, mithin auch ein intensiveres Fühlen und energischeres Wollen erzeugen.

Der Verfasser scheint mir im Unterrichte eine gewisse Schwärmerei und etwas Phantasiren zu fordern, denn er will, daß der Mensch in jeder Stunde den ganzen Menschen offenbart; dieß ist ein Ding der Unmöglichkeit. Der ganze Mensch ist gewissermaßen nie beisammen. Von den unendlich vielen Gedanken und Vorstellungen, welche in der Seele aufgenommen worden sind, sind immer nur sehr wenige im Bewußtsein, und wer seinen ganzen Menschen zeigen will, ist entweder bodenlos arm, so daß er sich in einer Stunde ausgeben, seinen ganzen Vorstellungsvorrath zum Besten geben kann, oder er muß, weil doch Niemand diese geistige Armuth hat, in allen möglichen Vorstellungskreisen herumfahren und ein Ragout von allen möglichen auftischen — ein Bischen Religion, ein Bischen Geschichte, ein Bischen Botanik. Denn ich wüßte nicht, wie man in das Erkenntnißobjekt das Gewicht seiner ganzen Bildung legen soll, ohne eben es mit andern in Verbindung zu bringen. Diese Bildung soll keine andere sein, als die christliche. Diese Forderung oder Bemerkung ist rein überflüssig oder falsch. Ueberflüssig, weil wir eben in der christlichen Bildung stehen, weil uns Allen etwas Christliches aufgepfropft worden ist. Falsch, und das scheint hier der Fall zu sein — denn die christliche Bildung ist ein Hirngespinst, oder eine geistige Rohheit. Unsere Bildung ist jetzt wesentlich griechisch, römisch, germanisch, jüdisch und christlich. Das wahrhaft Christliche ist im ganzen deutschen Reiche nur in Caricaturen und Unsittlichkeiten vorhanden — in lügenhafter Sentimentalität und in mark- und saftlosen Sittengeboten, in jener biedern Schaar, welche die Gläubigen zwingt, das zu glauben, was den Kirchen- und Staatsunterthanen frommt. Das specifisch Christliche ist zwar ein geläutertes Gottesbewußtsein, d. h. es gestattet Jedem, Gott in seiner Weise zu verehren, und die Moral der Liebe; diese beiden Faktoren sind aber zur Zeit so schwach, und sind durch das Büreaukratenchristenthum so abgeschwächt, daß wir nichts mehr haben, als eine auf unsittlichen Grundlagen construirte Gesellschaft, ein unsittliches Recht und eine theilnahmlose Menschheit. Das wahre Christenthum fordert Befreiung von der Religion. Gott ist ein

Geist und die ihn anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten. Man kann allerdings nicht nach Belieben von der christlichen Bildung abstrahiren, weil es psychologisch unmöglich ist, nicht in einer Stunde atheistischer Naturphilosoph, in der andern ein christlicher Mensch sein, weil das unmoralisch ist. Ein solcher Mensch ist ein Schuft, den man anspucken muß. Die Religion, oder hier das Gottesbewußtsein, hängt gar nicht von uns ab. Wir sind genöthigt, nach dem Absoluten zu fragen, aber dieses Absolute, welches Gott ist, wird ein Anderes und Anderes, wie unsere Bildung sich ändert. Dieses Absolute, welches uns zwar objektiv gegenübertritt, ist seiner Natur immer subjektiv. Seine Subjektivität soll aber der Mensch behaupten, d. h. wenn er durch die Naturwissenschaft atheistischer Naturphilosoph geworden ist, so muß er es immer sein und überall. — Und dieß würde sogar nach dem Verf. christliche Bildung sein; denn nach ihm besteht die wahre christliche Bildung darin, daß sie alle Lebens- und Wissensrichtungen durchdringt, alles Materielle vergeistigt, alle Mannigfaltigkeit der Welt auf die Einheit Gottes bezieht. Der Mensch muß ein Absolutes setzen. Dieses Absolute ist Gott; also giebt es keinen Atheisten. Was man gemeinhin Atheismus nennt, ist nur die Negation des specifisch christlichen Gottes, wie ihn unsere Katechismen und die Bibel lehren. Man muß sich endlich gewöhnen, daß das Absolute eben das Absolute ist, und zwischen verschiedenen Absoluten keine Rangordnung statt findet. — Daher ist der Atheismus in diesem Sinne wirklich etwas Wirkliches und Wesenhaftes, und keine Abnormität im Seelenleben — eine Abnormität im Seelenleben giebt es überhaupt nicht, weil im Seelenleben Alles nach nothwendigen Gesetzen vor sich geht — und nicht nothwendig eine künstlich hervorgerufene Abstraktion. Die Abstraktion ist überhaupt nichts Böses und Unpsychologisches, sondern etwas Nothwendiges. Man verwechselt nur die Abstraktion mit der Art der Abstraktion. Wenn der Mensch in der That abstrahirt, d. h. aus der Menge der Erscheinungen heraus ein Allgemeines liest, durch die Einzelheiten zum Gesetz gedrängt wird, so ist er nur reicher geworden; aber wenn wir ihm Abstraktionen, d. h. Abstrahirtes geben, welches er aufnimmt, ohne zu abstrahiren, so hat er nichts, er ist nur arm geworden; denn er hat nicht das Gefühl der Wahrheit, und ist nicht im Stande, Subsumtionen mit Sicherheit vorzunehmen. Ein religiöser

naturwissenschaftlicher Unterricht ist, der direkt auf die Religion zusteuert, ist ebenso unnatürlich und unmöglich, als ein irreligiöser. Durch die Betrachtung der Natur wird das Gottesbewußtsein fort und fort umgebildet, und wenn der Unterricht eine Polemik gegen das vorhandene Gottesbewußtsein involvirt, so ist er Rohheit, und dann nicht durch eine Verstandeskultur hervorgebracht, sondern durch die Vernachlässigung des Verstandes. Denn wer sich halbwege kultivirt hat, sollte doch wissen, daß dem Menschen das Gottesgefühl nicht angeboren wird, sondern daß er thatsächlich vorerst einen Gott auswendig lernt und oktroyirt bekommt, und sich dann, wenn er zur Krisis kommt, d. h. wenn er Mensch im eigentlichen Sinne des Worts wird, sich seinen Gott selbst schaffen muß, wenn er kein Lump oder kein Esel ist. —

Die Auffassung der Natur ohne eine besondere Rücksichtnahme auf den bestimmten oder unbestimmten Gott ist sogar nothwendig, wenn das, was der Verf. später sagt, richtig sein soll. Er sagt nämlich: „Das Studium der Natur flößt dem treuen Jünger eine Liebe ein, vor welcher aller Egoismus verschwindet, die weit erhaben ist über alles sinnliche Interesse; sie gewährt eine Freude, die rein ist wie die Freude im heiligen Geiste; denn sie ist ja im Grunde selber die Freude am heiligen Geiste, der sich in der Natur offenbart. Und während andere Schönheiten mit dem Alter der Menschen erbleichen, mit schwindender Empfänglichkeit ihren Reiz und ihre Bedeutung verlieren, bewährt die Natur eben dadurch ihren göttlichen Ursprung, daß ihre Schönheit nimmer schwindet, ihre Jugend immer frisch bleibt. An dieser Identität, diesem gleichförmigen Beharren des Lebens stärkt und erquickt sich der Mensch; er findet sich darin immer wieder, auch wenn er sich selbst verloren hätte, und alle Güter, die er einst auf dem Altar der Natur niederlegte, werden mit tausendfachen Zinsen ihm zurückerstattet. Dem Kinde, dem Jüngling, dem Greise wie dem Manne, bleibt sie die immer gleich treue, gleich warme Freundin." So geht es noch eine Zeit lang fort in Ueberschwänglichkeiten, die mir rein unverständlich sind. Dann wird zusammengefaßt in folgenden Worten: „so muß auf allen Stufen des Unterrichts, den höchsten wie den niedrigsten, zum begreifenden und reflektirenden Anschauen die ästhetische Anschauung sich gesellen, welche den in der Natur waltenden Geist dem Schüler fühlbar macht, und durch das Medium der Schönheit gleich vernehmlich zu dem Gelehrten wie zu dem Kinde spricht."

Vor Allem ist hier zu beklagen, daß aus dem ganzen Buche nicht entnommen werden kann, was unter ästhetischer Anschauung gedacht werden soll. Wir können weiter nichts thun, als anschauen. Dadurch, daß die Dinge in Gegensatz zu einander treten, entsteht ohne unser Zuthun eine bestimmte Verhältnißmäßigkeit, welche bald befriedigend und wohlthuend auf uns wirkt, bald nicht. Dieses Verhältniß ist das Aesthetische in den Dingen, der Unterricht kann dabei weiter nichts thun, als die Verhältnisse in ihrer Wahrheit darstellen und auffassen lassen; aber was er noch thun soll, um ästhetisch anschauen zu lassen, ist mir völlig unbegreiflich. — Soll er etwa darauf hinweisen, wie schön und gut das ist? Dann hätte das Kind eine Ansicht, ein Octroyirtes, keine Einsicht, kein Gefühl, sondern Worte dafür.

Herr Grube bestimmt sein ästhetisches Anschauen so: „Es kommt darauf an, daß sich der Schüler gewöhne, in und an dem Einzelnen das Ganze, in dem Besondern das Allgemeine zu sehen, daß er beobachten lerne, daß er einen Sinn bekomme für das innere Leben der Dinge; daß er lerne alles Aeußere, Materielle auf den Geist und die Kraft zu beziehen.“

Die Frage ist aber nun, wie soll man's anfangen, damit der Schüler im Einzelnen das Ganze sehen kann? Es geht doch nicht gut anders, als durch Abstraktion. Wenn der Schüler in der Stubenfliege das Insekt, oder gar das Thier, oder die Erde, oder die Welt sehen soll, so muß er doch wohl das Insekt, das Thier, die Erde, die Welt schon haben, und da das unmöglich ist, so muß ihm im besonderen Objekte das Allgemeine aufgezeigt werden. Dieß ist aber psychologisch kein Allgemeines, sondern dieß Allgemeine ist ein Conglomerat von Worten, welches den Menschen unwahr und dadurch gemüthlos macht. — Beobachten lernen soll er; aber das wird er nun und nimmer nach der Methode des Herrn Grube, und das Aeußere und Innere kann er ebenfalls nur auf die Kraft und das Innere beziehen, wenn ihn die Menge der Erscheinungen zur Frage nach dem Grunde drängt. Diese Frage aber ist nichts weiter, als das Beziehen des Aeußeren auf das Innere.

„Wenn ich ein Samenkorn in die Klasse bringe, und sage: „„das ist ein Ei,““ oder wenn ich einen Krystall eine in der Erde gewachsene „„Steinblume““ nenne, oder gleich dem Araber das Kameel „„das Schiff der Wüste;““ so sind das allerdings bloße

Vergleiche und Bilder, aber sie sind doch mehr als Bild, als Gleichniß und Allegorie, sie sind Ausdruck des innersten Wesens der Sache selbst, und deuten auf die Idee des Gegenstandes hin, offenbaren uns seine geheimnißvolle Natur." Daß das Samenkorn ein Ei sein soll, ist Unsinn, und die oberflächlichste Betrachtung desselben zeigt uns, daß nicht einmal eine Analogie Statt findet. Den Krystall eine in der Erde gewachsene Steinblume zu nennen, ist wohl dem Dichter vergönnt, aber nicht dem Lehrer der Naturgeschichte. Wer dem Kinde das Wesen des Krystalls zeigen will, lasse es einen Krystallisationsproceß beobachten. — Wenn wir das Kameel Schiff der Wüste nennen, so bezeichnen wir allerdings dadurch viele Eigenthümlichkeiten des Kameels, wir bezeichnen sie aber durch ein Allgemeines, und vielen unserer Schüler wird es so ziemlich unverständlich sein, wenn sie kein Schiff kennen. Die Anschauung, welche das Allgemeine fern hält, wird immer gemüthlich wirken. — Da bedarf es keiner unwahren oder unverständlichen Bilder.

Herr Curtmann sagt über die Naturgeschichte: „Sie hängt auf das Innigste mit dem Anschauungsunterrichte zusammen, geht also von dem Bekannten, sich alle Tage Darbietenden aus, lehrt sich mit der Natur befreunden, selbst beobachten und das Gelesene an der Wirklichkeit prüfen. System bleibt ferne, aber Ordnung des Beobachtenden nach Aehnlichkeit bahnt den Weg zu künftigem Weiterschreiten." Das das Ganze — ein Beweis, wie wenig ihm der naturkundliche Unterricht gefällt.

III. Ethische Objekte.

Von den ethischen Objekten sind drei in den Schulunterricht aufgenommen worden: die Geschichte, die deutsche Sprache und die Geographie.

1. Geschichte.

Der Geschichtsunterricht hat im Allgemeinen darzustellen, was geschehen ist. Es kommt also darauf an, in welcher Folge die Einzelheiten aufeinander folgen und auf welchem Schauplatze das Geschehene vor sich geht. Die Klarheit und Bestimmtheit der Vorstellungen fordert nun, daß die Erzählung den Schauplatz vor sich ausbreitet und die handelnden Personen auf demselben vertheilt, die einzelnen Fakta in ihrer natürlichen Folge auftreten läßt und die

Veränderung der Scenerie berücksichtigt. Damit die Vorstellungsreihen möglichst stark auf den Zögling wirken, und möglichst lange, muß die Erzählung in kleineren und größeren Partieen wiederholt werden. Diese Wiederholung ist nothwendig eine unfreie, d. h. der Schüler reproducirt das Ganze mit den Worten und der Folge der Erzählung. — Die hemmenden Vorstellungen hat der Geschichtsunterricht besonders in der Art und Manier zu überwinden. Wir kommen später darauf zurück. Die unterstützenden sind Zeichnungen und chronologische Angaben. Die Zeichnung stellt das Terrain dar und kommt der Anschauung zu Hülfe; die chronologischen Angaben theilen das Ganze in Partieen, welche durch die Anschauung auseinander gehalten werden können. Aber die Zeichnung ist zu klein, und die Zeitvorstellungen sind Anfangs noch sehr unkultivirt. Daher muß die Karte möglichst erweitert werden, und die Kultur der Zeitvorstellungen auf alle mögliche Weise bezweckt werden. Für die Anwendung der Zahlen ergiebt sich zugleich der Satz, daß Zahlangaben nur in sofern Bedeutung haben, als sie Ruhepunkte bilden und die Zeiträume auseinander halten können.

Die Hauptanforderung, welche hier besonders zu betonen ist, ist die Wahrheit, die historische sowohl als die psychologische. Keine Wissenschaft ist bis auf die neueste Zeit so wenig Wissenschaft gewesen, wie die Geschichte. Sie ist Tendenzwissenschaft und insbesondere Hofwissenschaft geworden. Die nackte, unverhüllte Wahrheit ist das Beste, was man bieten kann. Hier tritt nun häufig die Individualität des Lehrers störend auf. Weil der Lehrer tendenziös ist und bald für diese bald für jene Persönlichkeit Partei ergreift, kommt er leicht in Gefahr, die Personen sittlich zu beurtheilen. Der Unterricht soll allerdings tendenziös sein, aber die Tendenz darf in keinerlei Urtheil über den bestimmten moralischen Werth oder Unwerth einer Handlung sich äußern, sondern die ganze Anlage und Oekonomie der Darstellung muß die Thatsachen in das rechte moralische Licht stellen. Der Lebenskreis des Schülers giebt uns ohne Weiteres an, was wir zu lehren haben. Wenn der Schüler zur Schule kommt, so hat er keine historischen Anschauungen und insbesondere auch keine den historischen verwandten, als die religiösen, welche er aus dem Hause und der Anschauung des religiösen Lebens der Gemeinde mitbringt, und zweitens eine Menge von Erzählungen märchenhafter Natur. — Dadurch ist uns der Ausgangspunkt in ganz bestimmter

Weise gegeben. Die Geschichtserzählung ist vom Anfange die Erzählung unhistorischer Dinge, die Darstellung von Märchen und die heilige Geschichte. Beide haben auch große innerliche Verwandtschaft, indem die heilige Geschichte zum großen Theil Mythus, nicht selbst Geschichte, sondern nur ein historisches Faktum ist.

Diese beiden Richtungen der Geschichte erfüllen auch die Forderung, daß sie schön sind. Den Märchen wird Niemand die Schönheit absprechen wollen, aber auch der heiligen Geschichte nicht. Diese ist durch und durch poetischer Natur — aber vom sittlichen Standpunkte aus ist die heilige Geschichte ein höchst mißliches Ding. Das ganze alte Testament ist erfüllt von unsittlichen Personen, die als Heilige, als Männer nach dem Herzen Gottes dargestellt werden. Darum muß die historische Darstellung mit den religiösen Ansichten in Conflikt kommen. Wir werden deßhalb die heilige Geschichte vom Geschichtsunterricht trennen und dem Religionsunterricht überweisen.

Da es, wenn wir einen gemüthlichen Schüler bilden wollen, vorzugsweise darauf ankommt, daß die Dinge, welche ihm zugeführt sind, schön und gut sind, so wird die Auswahl des geschichtlichen Materials sehr schwierig. Schön sind offenbar die Sagen des Alterthums, wie sie etwa Gustav Schwab mitgetheilt hat, ferner einzelne Partieen aus der griechischen und römischen Geschichte — aber diese liegen uns zu fern. Die Sagen des Alterthums werden wir benutzen dürfen als Ueberleitung in die Geschichte, da sie den Märchen nahe verwandt sind. — Die deutsche Geschichte, welche dem Anschauungskreise des Schülers zunächst liegt, ist so arm an großen Momenten, so arm an sittlichen Größen, daß man nur auf einige Träger historischer Ideen angewiesen ist. Diese sind aber nur Hermann, Bonifacius, Luther, Blücher. Die Biographieen dieser Männer sind die einzigen, welche aus der deutschen Geschichte für den Volksschulunterricht zulässig sind. Wer andere nehmen will, hat entweder die Wahrheit zu verschweigen, oder er muß ein Gemälde von Unsittlichkeit und Rohheit aufrollen, was wir nicht wünschen. Denn um die Folie zu geben, hängt an den Ereignissen der Zeiten, welche durch die erwähnten Charaktere repräsentirt werden sollen, so viel Unsittliches, daß wir des Gegensatzes eher zu viel als zu wenig haben.

Nur eine von den gewaltigen Unsittlichkeiten muß herbeigezogen werden, welche die Gegenwart noch zerfleischt und zerreißt. Dieß ist

die Ausbildung des Feudalstaats. Dieser hat dasselbe Interesse, wie der religiöse, und hängt so genau damit zusammen, daß er erwähnt werden muß. Aber im Allgemeinen möchte ich den Menschen erst Mensch werden lassen, damit er die colossale Unsittlichkeit des Feudalstaats verstehen kann.

2. Sprache.

Sprache und Gedanke sind so eng und innig mit einander complicirt, daß wir gar nicht mehr wissen, welches von beiden das Primitive ist. Die Sprache ist, und das genügt für unsern Zweck, das Medium der Unterhaltung, indem entweder das redende Subjekt seine eignen Gedanken äußerlich fixirt, oder einem Andern seine Gedanken mittheilt, oder endlich, indem es die Gedanken eines Andern percipirt. Die Sprache stellt bis dato ihre Elemente durch zweierlei dar, durch Töne und Schriftbilder. Geberden- und dergl. Sprachen haben hier nichts zu thun. — Daher hat der Sprachunterricht als solcher eine doppelte Aufgabe. Er muß das Sprachorgan und das Gehör so üben, daß der Schüler die Laute, welche zur Bezeichnung der Gedanken dienen, leicht hervorbringen und die gehörten oder gesehenen unterscheiden und auffassen kann. Da die Sprache als Medium der Unterhaltung angesehen wird, so muß der Schüler vorerst Sinn für richtiges Sprechen bekommen, muß ihm dieses zur andern Natur werden. Die zweite Aufgabe besteht darin, daß der Schüler die betreffenden Schriftbilder erkennt und selbstständig darstellt. Dieses Kennen und Darstellen muß, da es etwas rein Aeußerliches ist, zum Mechanismus werden. Der Schüler muß lesen und schreiben lernen.

Die Sprachwissenschaft als solche hat folgende Theile:

I. Onomatik oder die Darlegung und Gliederung des gesammten Sprachschatzes. Sie zerfällt in

1. Lexikographie oder die Bedeutung der einzelnen Wörter und Phrasen.

2. Tropik, indem sie die übergetragenen Bedeutungen der Wörter aufzählt, aus den ursprünglichen ableitet, dieselben gruppirt, und die Gesetze der Uebertragung entwickelt.

3. Synonymik, indem sie den Unterschied der Wörter von ähnlicher Bedeutung darstellt, dieselben nach Klassen ordnet und die

Eigenthümlichkeit der Sprache, welche in der Bildung der Sprache sich offenbart, nachweist.

II. Etymologetik. Sie giebt die Gesetze an, nach welchen aus Wortstämmen andere Wörter oder andere Beziehungen und Bedeutungen des Worts hervorgehen. Sie ist

1. Elementarlehre, indem sie die Gesetze aufsucht, welchen die Grundbestandtheile der Wörter bei Veränderungen unterworfen sind;

2. Flexionslehre, indem sie diejenigen Veränderungen unter Gesetze bringt, welche die Wörter erleiden, wenn sie auf andere Wörter bezogen werden;

3. Etymologie, indem sie die Gesetze aufstellt, nach welchen aus den Sprachstämmen durch Veränderung der Wörter andere mit bestimmten Bedeutungen hervorgehen.

III. Grammatik. Sie entwickelt die Gesetze der Verbindung der Wörter im Sprachganzen. Sie ist

1. Syntax, indem sie die Stellung und Form im Sprachganzen darstellt;

2. Onomatologie, indem sie die Bedeutung der Wörter, die sie in Folge ihrer syntaktischen Stellung haben, erörtert;

3. Technik, indem sie den Typus der Sprachganzen charakterisirt.

IV. Literatur.

V. Geschichte.

Wir sehen aus dieser Gliederung wie unendlich reich die sprachlichen Erscheinungen sind. Eine Menge von Vorstellungsreihen müssen auf einmal in's Bewußtsein treten. Daher ist nichts wichtiger, als daß die Vorstellungen der einzelnen Reihen so angelegt werden, daß sie mit der größten Klarheit und Bestimmtheit aufgefaßt und so wenig als möglich durch einander gehemmt werden. Um den Ausgang für die Methode zu finden, sehen wir uns nach dem Gedankenkreise des Schülers um. Derselbe hat daheim noch sehr wenig gehört, noch weniger gesprochen, meist auch nicht viel gesehen. Er ist sprachlich sehr arm — und das geringe Besitzthum hat er nicht einmal in der Sprache der Schule, sondern in dem Volksdialekt. Es kommt also darauf an, daß er erstens Wortbilder erhält in der Sprache der

Schule, und daß diese Wortbilder Dinge vorstellen, welche dem Schüler wirklich Dinge sind. Der Dialekt macht je nach seiner Art verschiedene Schwierigkeiten. Wir nehmen unsern thüringischen. Derselbe ist dem Hochdeutschen so sehr verwandt und hat so wenig Urkräftiges, daß es eine Versündigung wäre, wenn er erhalten werden sollte. Er kann den Kampf gegen das Hochdeutsche nicht aushalten und er verdient auch nicht, daß er in seinem Kampfe unterstützt wird. Er hat keine eigenthümlichen Construktionen, fast keine eigenthümlichen Wortbildungen, die Eigenthümlichkeiten liegen blos in der Vokalisation, der Auslassung von Endbuchstaben und in der Betonung. Dabei unterscheidet sich fast jeder Ort vor dem andern durch besondere Eigenthümlichkeiten. Aber es mag sein, wie es will, an den Dialekt muß sich die ganze Sprachbildung anschließen. Da bloße Wortvorstellungen der Tod der Seele, der Untergang des Gemüthslebens sind, so werden wir vor Allem den Schüler in die Dinge einzuführen haben. Die Gegenstände der Heimathskunde und der Naturgeschichte sind es, welche uns beschäftigen. Der Schüler muß sagen, was er bemerkt, er sagt es in seinem Dialekte, und weil das Organ noch nicht gebildet ist, noch dazu schlecht. Aber man störe nicht, sondern lasse den vorliegenden Gegenstand im Dialekt fertig darstellen. Jetzt ist es an der Zeit, diejenigen Wörter, welche nicht mit dem Hochdeutschen congruent sind, zu übersetzen. Dieß genügt nicht; denn eines Theils sind die alten Sprachbilder zu fest, als daß die neuen sogleich bleiben können, andern Theils hat das Organ noch sehr viele Schwierigkeiten. Daher lernen wir die Beschreibung unseres Gegenstandes auswendig und üben sie bis zur sprachrichrigen Fertigkeit mit steter Beziehung auf den Gegenstand selbst ein. An Schreiben und Lesen ist noch lange nicht zu denken. Wir treiben blos Rechnen, Heimathskunde und Naturgeschichte, um dem Schüler einen Wort- und Gedankenvorrath zuzuführen und ihn zu gewöhnen, ein Wort ohne seinen Gegenstand als Unwahrheit und Lüge zu fühlen. Nur das Singen tritt sogleich auf, denn erstens übt dieses die Sprachorgane, und zweitens bildet es den natürlichen Uebergang zum specifisch geistigen Sprachgebiet und giebt uns ein Mittel an die Hand, die Kinder bei'm Spiel und bei Ausflügen angenehm und nützlich zu beschäftigen. Manche Liedchen sind dem Kinde bekannt. Diese wählt man, lernt sie und singt sie. Erst im zweiten Schuljahre kommt die Schrift. Der Lehrer stellt die

Gegenstände durch Zeichnung dar; endlich schreibt er das Wort an, nachdem viele Uebungen in der Analyse der Laute vorhergegangen sind. Ist etwa das Wort Stube analysirt, so wird der Schüler nun ohne Weiteres den Laut jedes der Lautzeichen s, t, u, b, e selbst finden, und folgende Leseübungen vornehmen: Stu, Stub, Stube, tube, ube, be, e. Das Kind kennt nun fünf Buchstaben; es muß dieselben auch nachbilden. Wir nehmen nun etwa das Wort Grube. Der Schüler findet alte Bekannte und lernt zwei neue Buchstaben G, r u. s. w. So werden sämmtliche Laute geübt; aber dabei gehen die rechnenden, die heimaths- und naturkundlichen Uebungen noch fort — bis der Schüler im Stande ist, Wörter selbst zusammenzubauen. Unterdessen ist der Unterricht auch zu Sprachganzen gekommen. Leichte sprachliche Ganze sind auswendig gelernt worden. Sie werden jetzt schriftlich dargestellt oder sie finden sich im Lesebuche, und der Schüler liest sie, und zwar weil er sie auswendig kann, sicher. Er bildet sie nach, schreibt sie aus dem Kopfe u. s. w., kurz, es kommt nur darauf an, die vielfachen Vorstellungsreihen alle zur Klarheit zu bringen und sie mit einander zu compliciren. Der Märchenkursus tritt hinzu. Der Schüler theilt die Buchstaben in Vocale und Consonanten, erzählt die Märchen wieder — zu Haus und in der Schule — und etwa im neunten Jahre kommt er an's Lesebuch. Der vorhergehende Unterricht muß auf das Lesebuch Rücksicht nehmen, indem er vorbereitet, die Gedanken und Dinge, welche das Lesebuch voraussetzt, großen Theils schaffen, sehen, viel erzählen läßt u. s. w. Das Lesebuch enthält also einfache, kindliche, gemüthliche Stoffe mit naturhistorischen, heimathskundlichen Kleinigkeiten aus der Umgebung des Kindes, über Dinge, welche das Kind schon gelernt hat. Vieles wird memorirt. Eine Reihe von Lesestücken wird zu sprachwissenschaftlichen Uebungen benutzt. Das Lexikon ist schon bedeutend bereichert und gewinnt von Tage zu Tage, aber hüten wir uns, das Kind in Gedanken zu versetzen durch die Sprache, ohne Analogie, ohne Anknüpfung an seinen Gedankenkreis. Er lernt Worte, und nur Worte. Ich kenne Menschen, welche über chemische und physikalische Dinge wie ein Buch sprechen, ohne in ihrem Leben auch nur einen einzigen chemischen oder physikalischen Prozeß gesehen zu haben. Daß solche Menschen nicht wahr sind und nicht brav sein können und nimmer zu der Einsicht kommen, wo es ihnen fehlt, liegt klar auf der Hand.

Tropen im weiten Sinne hat unser Lesebuch in Masse, denn es stellt ja alles bildlich dar, die schwereren werden besprochen und mit Beispielen aus dem übrigen Unterrichte belegt; die Synonymik beschränkt sich darauf, die Synonyme zu nennen und angeben zu lassen, wo sie vorgekommen sind. Die Flexionslehre läßt finden, wie die Deklinationen und Conjugationen entstehen, die Etymologie beschränkt sich auf Zusammensetzungen — aber nirgends lasse man rathen, nie werde ein Wort zugelassen, das der Schüler nicht zu deuten weiß. Haben wir z. B. Werfen und Wurf und er bildet Ableitungen von Wurf, z. B. Anwurf, und er weiß keinen Anwurf zu nennen oder zu sagen wo er vorkommt, so müssen wir seine Angabe ernstlich zurückweisen. Die Syntax beschränkt sich darauf, daß der Schüler lerne, wie er die Beziehungen, welche er in den Dingen findet, auch sprachlich darstellt. — Die Onomatik unterscheidet die Wortarten und die Technik ist blos praktisch, indem sie die Lesestücke reproduciren läßt. Leitender Grundsatz muß sein, daß die Bedeutung der Wortvorstellungen im Kinde zurücktritt und es nur auf das Wissen einen Werth legt. Ueberall nehmen wir zur Erklärung, wo es nöthig ist, den Dialekt zu Hülfe.

Nach dem zehnten Jahre ist es nun fähig, weiter zu gehen. Es erhält ein neues Lesebuch. Aber dieses muß mehr Individuelles enthalten, als unsere Lesebücher enthalten und enthalten können, es muß einen Theil haben, welcher sich ganz auf die Umgebung des Kindes bezieht. Daran hängt sich das Allgemeine, darauf stützt es sich. — Das Lesen wird von selbst richtig und schön; denn da wir nicht lesen lassen, was das Kind nicht verstehen kann, sei es daß zu viel unbekannte Wortbilder vorkommen, oder daß Gedanken ihm unbekannt sind, so wird es gar keiner Regeln bedürfen. Wer versteht, was er liest, liest es auch schön, und der eleganteste Vorleser wird schlecht lesen, wenn er über Dinge vorlesen soll, welche ihm unbekannt sind. Vorbedingung freilich ist die Bildung des Organs und des Auges und Ohres. Daher lassen wir sehr viel und namentlich dasselbe sehr vielmal lesen bis zum Auswendiglernen lesen und fordern vom Lehrer, daß er selbst häufig vorliest und nachlesen läßt und nicht durch Correctionen und lahme Verbesserungen der Mitschüler einen Schüler zum Rechten bringen will. Selbstlesen. Bibliothek. Nicht zu viel lernen.

3. Geographie.

Will man zum Begriffe der geographischen Wissenschaft gelangen, so muß man annehmen, daß alles Geschehene ein gesetzmäßiges sei. Dieses Gesetz des Geschehens läßt sich so formuliren: überall und zu allen Zeiten kehrt derselbe Erfolg wieder, wenn dieselben Umstände eintreten, und umgekehrt: wenn dieselben Umstände nicht eintreten, so kehrt auch derselbe Erfolg nicht wieder. Durch dieses Gesetz wird die Geographie in den Stand gesetzt, ihre specifisch-geographischen Gesetze zu gewinnen, und zugleich ihre Methode zu constatiren. Man muß ferner zunächst die Frage beantworten, wie der Schüler, welcher auf den höchsten Standpunkt menschlicher Bildung geführt werden soll, im geographischen Unterrichte zu leiten sei. Bei der Beantwortung derselben kommen drei Faktoren in's Spiel: die Geographie, die Aufgabe der Erziehung und die Psychologie.

Im Allgemeinen hat die Geographie das Verhältniß der Erde zum Himmel und zu den Erscheinungen auf ihr selbst, d. h. zu ihrem eigenen und dem Menschenleben aufzufassen. Sie ist also nicht ethische oder Naturwissenschaft allein, sondern beides zugleich. Sämmtliche geographischen Objekte sind daher sowohl physisch, als anthropologisch aufzufassen, und zwar der gegenseitige Einfluß der physischen und anthropologischen Verhältnisse festzustellen. Gleichwohl hat sowohl die physische, als die anthropologische Seite der Geographie ihr eigenes Interesse. Daher ist es zum Wenigsten erlaubt, physische und anthropologische Geographie zu trennen, und somit wäre die alte Eintheilung in astronomische, physische und anthropologische (politische) Geographie gerechtfertigt.

Falls der Unterricht diese Trennung vornehmen sollte, so muß er denjenigen Theil, dessen Verständniß vom andern abhängig ist, später behandeln. Die astronomische Geographie ist nun von der physischen und anthropologischen unabhängig, mithin wird sie den Reigen eröffnen dürfen. Aber die physischen Verhältnisse bedingen die menschlichen, und diese hinwiederum jene. Es findet zwischen Natur und Menschheit ein beständiges Wechselverhältniß, ein ewiges Werden Statt. Es muß also das, was ist, unterschieden werden von dem, wie es geworden ist. Das Werden gehört der Geschichte, folglich bleibt der Geographie nur die Gegenwart. In sofern nun die natürlichen und menschlichen Verhältnisse gegeben sind, können jene

ohne diese, nicht aber diese ohne jene verstanden werden. Daher muß, falls eine Trennung beliebt würde, die physische Geographie der anthropologischen vorausgehen.

Und wenn die Trennung beliebt wird, so muß, da die menschliche Geographie die physische und astronomische, und die physische die astronomische voraussetzt, jeder nächstfolgende Theil den vorhergehenden als Moment in sich aufnehmen.

Die Geographie ist zum Theil Naturwissenschaft, sie muß also nach der naturwissenschaftlichen Methode behandelt werden. Diese Methode fordert nun zunächst, daß die Geographie auf und durch Reisen gelehrt werde, weil die Natur nur in ihr selbst gefunden und erkannt werden kann.

Die Geographie soll zu allgemeinen Gesetzen vordringen. Dieß kann der Unterricht nur dadurch bewirken, daß er jedes Individuum betrachtet, die gewonnenen Resultate mit einander vergleicht und durch die Vergleichung allgemeine Gesetze gewinnt. Die Geographie zerfällt in specielle, vergleichende und allgemeine. Aber alle Speculation außer der mathematischen ist unzulässig.

Wie schon angedeutet, so ist nicht abzusehen, ob die Gliederung in astronomische, physische und anthropologische Geographie vorgenommen werden wird. Gleichwohl wird die Gliederung zu beachten sein, wenn es sich um die Methode der Geographie handelt.

Die astronomische Geographie bestimmt das Verhältniß der Erde zum Himmel, ist also ein Theil der Astronomie, mithin Naturwissenschaft, kann also auch nur aus der Natur selbst erlernt werden. Diese bietet nur der Horizont. Daher sind die Individuen der astronomischen Geographie die Horizonte. Deren sind unendlich viele. Sie können also nicht alle beobachtet werden, sondern man muß die charakteristischen herausgreifen. Die Vergleichung der Erscheinungen der verschiedenen Horizonte führt zu Gesetzen und zu der Auffassung der Erde im Ganzen.

Die Betrachtung des Horizonts führt zu den Begriffen: Horizont, Standpunkt, Zenith, obere Weltkugel. Die Betrachtung des Himmels zeigt uns theils kosmische, theils tellurische Erscheinungen. Diese gehören nicht hierher. Jene sind die Himmelskörper. Unter diesen macht sich die Sonne geltend als Quelle des Lichts und der Wärme — Tag, Nacht, Tagebogen, Himmelsgegenden, Morgen- und Abendweite. —

Die Betrachtung mehrerer Horizonte führt zum Begriff der Himmelskugel — Zenith und Nadir, astronomischer Tag, verschiedener Sonnenstand, Weltaxe und Pole. — Aequator, Ekliptik und Schiefe derselben. — Polar- und Wendekreise, Koluren. Das Endresultat ist: Erd- und Himmelskugel sind concentrisch — Erdaxe, Erdäquator, Breite und Länge, Liniennetz, Antipodenpunkte, Zonen, verschiedene Lichtvertheilung, Jahreszeiten, Solstitialpunkte.

Dann werden die allgemeinen Gesetze, welche sich unmittelbar ergeben, zusammengestellt. Aber die Erde ist auch in die Reihe der Weltkörper getreten. Sie tritt dem Beobachter als himmlisches Individuum gegenüber. Dieser Eintritt der Erde in das Weltsystem fordert die Bestimmung ihrer Größe, ihrer Bewegung und ihrer Stellung im Weltsystem. Deßhalb geht der Unterricht nun von den kosmischen Verhältnissen aus und leitet daraus die Erscheinungen ab. Und damit der allgemeine Gedanke zu seinem Rechte kommt, wird vielfach untersucht, wie es da und dort aussieht, und wie es aussehen würde, wenn sich die Verhältnisse änderten.

Die physische Geographie behandelt das Verhältniß der physischen Erscheinungen unter einander und zur Erde selbst. Sie will ein Bild über die Wirkung der physischen Kräfte geben, welche auf der Erde thätig sind, und den Zustand derselben charakterisiren. Daher ist Alles auszuscheiden, was in diesem Verhältnisse nicht einen bestimmten meßbaren Faktor abgiebt.

Die erste Frage ist nun, welche Individuen die Erde in physischer Hinsicht darbietet. Ein Blick auf den Globus lehrt, daß die Oberfläche der Erde wesentlich Wasser ist, nur daß aus diesem einzelne Landmassen emporragen. Daher ist das erste Individuum das Weltmeer, die zweite Reihe der Individuen würde durch die einzelnen Landmassen gebildet. Land und Meer müssen aber wieder zur Einheit zusammengefaßt werden. Daher zerfällt die physische Geographie in drei Theile: Oceanographie, Orographie im weitern Sinne und Geographie im engern Sinne.

Obgleich nun das Weltmeer ein Ganzes ist, so zerfällt es doch in eine Reihe deutlich geschiedener Individuen. Daher wiederholt sich innerhalb der Oceanographie die Dreitheilung in specielle, vergleichende und allgemeine.

Jeder Ocean erscheint als ein geometrischer Körper, daher ist er zunächst geometrisch aufzufassen. Die geometrische Auffassung ist

theils planimetrisch, theils stereometrisch, theils configurativ. Da die geometrische Figur nur durch die Grenze gegeben ist, so muß diese zuerst aufgefaßt, und weil nur das Gesetzmäßige wissenschaftliche Bedeutung hat, auf eine gesetzmäßige geometrische Figur zurückgeführt werden.

Die Geographie muß auf Reisen gelernt werden. Aber dasselbe wird illusorisch, weil überall ein Standpunkt fehlt, von dem aus ein Individuum zu übersehen wäre. Deßhalb müssen geometrische Zeichnungen entworfen werden, um mit Hülfe derselben die geometrische Figur zu entdecken und den Einzelheiten ihre Stellung in der Gesammtbildung anzuweisen. Diese entworfene Figur muß auf die Erde und auf jeden Standpunkt auf derselben bezogen sein, folglich muß die Lage eines jeden Punktes astronomisch bestimmt und diese Bestimmung nach einem früheren Satze soweit benutzt werden, als sie Licht auf physische Erscheinungen werfen.

Die Grenze der Figur ist theils Land- theils Meergrenze. Es fragt sich also: 1) wie groß die Grenze an und für sich, 2) wie groß die Wassergrenze und 3) wie groß die Landgrenze sei. Da aber die absolute Grenze nicht die verhältnißmäßige Peripherie giebt, so ist 4) zu bestimmen, wie groß die relative Grenze, d. h. der Quotient aus der Grenze und dem Flächeninhalt des Meeres sei. Dieser Quotient mag der Gestaltungsexponent heißen. Dazu kommt 5) der Bespülungsexponent, d. h. das Verhältniß der Landgrenze zum Areal, welches 6) den Flächeninhalt selbst voraussetzt.

Die stereometrischen Fragen reduciren sich bei dem Mangel an Material auf die Betrachtung der Art der Küsten.

Das Meer wird durch Erhebungen, welche Inseln genannt werden, unterbrochen. Diese gehören gewissermaßen zur Zeichnung des Meeres. Wir werden sie also bei der Oceanographie zugleich berücksichtigen.

Das Meer ist seiner Masse nach Wasser. Dieses zeigt verschiedene physikalische und chemische Eigenschaften. Farbe, Durchsichtigkeit, Leuchten, Salzgehalt, seine Bewegungen als Wellenbewegung, Ebbe und Fluth, Strömungen.

Das Meer trägt die Luft. Diese ist der Schauplatz vieler Phänomene. Diese sind die Winde, die Hydrometeore, die Elektrometeore und die Temperatur. Daher schließt sich an die Naturgeschichte des Meeres seine Klimatographie.

Endlich ist das Meer die Stätte, auf welcher sich eine eigenthümliche Pflanzenvegetation entwickelt, und der Wohnplatz unzähliger Thiere. Daher kommt zur Charakteristik des Meeres noch seine Botanik und seine Zoologie.

In der vergleichenden Oceanographie kommt es nicht auf die absoluten, sondern auf die relativen Verhältnisse an. Daher müssen diese aus jenen gewonnen werden.

Die allgemeine Oceanographie hat nicht blos das Gleiche zusammenzustellen, sondern auch zu bestimmen, ob nicht Besonderheiten und Ausnahmen dem allgemeinen Gesetze sich als Specialitäten unterordnen. Daher hat sie nach den Gründen zu fragen.

Ebenso wie das Meer ist auch die continentale Landmasse nicht ein Individuum, sondern es zerfällt in die bekannten sechs Continente, Europa, Asien, Afrika, die beiden Amerika und Australien und in die Inselwelt. Deßhalb zerfällt auch die Orographie im weitern Sinne in specielle, vergleichende und allgemeine.

Jeder Continent zerfällt zwar nach verschiedenen Rücksichten wieder in Individuen, da er aber den andern als Individuum entgegentritt, muß er vorerst als Ganzes aufgefaßt werden. Die Unterlage oder der Hintergrund der physischen Erscheinungen ist nur mathematisch zu gewinnen. Planimetrisch ist jeder Continent zu bestimmen nach Lage, Form und Größe, stereometrisch nach Vertheilung, Configuration und Ausbreitung.

Die Grenze ist Land- und Seegrenze. Der Quotient der Küstenlänge und des Continents bezeichnet die Zugänglichkeit. Die Lage der Erdtheile wird auch durch die mittlere Entfernung bestimmt, welche jeder von allen übrigen hat. Die Form läßt sich geometrisch am einfachsten fassen, wenn die Halbinseln abgeschnitten werden, wenn der Continent in Stamm (s) und Glieder (g) geschieden wird. Der Quotient $\frac{g}{s+g}$ ist der Gliederungsexponent. Die Vertheilung des Hochlandes und Tieflandes läßt sich rein mathematisch auffassen, nämlich durch die Quotienten $\frac{h}{c}$ und $\frac{t}{c}$, in welchem h die Größe des Hochlandes, t die des Tieflandes, c die des Continents bezeichnet.

Nachdem die Auffassung des Ganzen vorgenommen und die Uebersicht über die einzelnen Hochländer und Tiefländer gewonnen ist, kommt die Betrachtung des Einzelnen an die Reihe. Jedes

Individuum ist aufzufassen nach Lage, Form und Ausdehnung. Die Lage wird wie früher bestimmt. Die Ausdehnung ist horizontal und vertikal. Die Form des Hochlandes wird bestimmt durch seine Basis, durch die Spaltung, Gipfelung und Abdachung. Die Form der Basis wird mathematisch gefaßt durch den Quotienten $\frac{b}{l}$, wo l die Länge, b die Breite vorstellt, die Form der Gipfelung durch $\frac{g}{k}$ (g Gipfelhöhe, k Kammhöhe), die Abdachung durch den Böschungswinkel. Die Spaltung wird durch die Stromrinne modificirt. Daher müssen die fließenden Wasser besonders berücksichtigt werden.

Bei der Bestimmung der Form der Tiefländer haben außer den planimetrischen nur die Unterbrechungen durch Erhebungen und die Stromrinnen Bedeutung. Da die Ströme weder dem Hochlande, noch dem Tieflande ausschließlich angehören, so müssen die Stromgebiete für sich betrachtet werden.

Auf diesem geometrischen Hintergrunde ist nun das Bild der Natur zu entwerfen. Diese Natur ist nun ein wesentlicher Bestandtheil des Hintergrundes selbst — andern Theils ist sie an diesen Hintergrund gebunden und drittens gehört sie beiden als Bestimmendes und Bestimmtes an. In der ersten Hinsicht haben wir es mit den geognostischen, in der zweiten mit den biologischen und in der dritten mit den klimatischen Verhältnissen zu thun. Das Wasser schließt sich unmittelbar an die Morphologie an. Daher ist es zweckmäßig, die hydrographischen Verhältnisse mit der Charakteristik der Stromgebiete zu verbinden. — Das Flußsystem wird betrachtet nach seinem Stromgebiete und nach seinen Flüssen — das Stromgebiet nach Größe, Form und Lage, und insbesondere nach seiner Stellung zu andern Systemen — Wasserscheiden — die Flüsse nach ihren Größenverhältnissen, ihrem Laufe und ihrer Mündung.

An und für sich ist es gleichgültig, ob sich an die hydrographischen Verhältnisse die speciell geognostischen oder die klimatischen anschließen. Dennoch scheint den Ersteren der Vortritt eingeräumt werden zu müssen, da sie den hydrographischen verwandter sind, als die klimatischen.

Die Beschreibung geht bis auf die Bestandtheile des Erdbodens zurück. Einer besondern Rücksicht verdienen die Vulkane und die damit zusammenhängenden Erdbeben — die thätigen sowohl, als die

die ausgebrannten. An das Geognostische schließt sich das Klimatische.

Um die Vegetation und Animalisation eines geographischen Individuums aufzufassen, müssen wir die Familien in ihrer Verbreitung, in ihrem Umfange und in ihrer Vertheilung auffassen. Aber indem wir ein geographisches Individuum betrachten, erscheint uns immer ein vegetativer Untergrund mit einer Zeichnung. Dieser Untergrund ist entweder Wald, oder Gras, oder kahler Boden.

Der Mensch endlich wird als Glied der Thierwelt aufgefaßt. Es genügt, bis zu den Racen hinauf zu steigen.

Da innerhalb eines Individuums oder Erdtheils verschiedene geographische Ganze vorkommen, so zerfällt die Beschreibung jedes Einzelnen wiederum in einen speciellen, einen vergleichenden und einen allgemeinen Theil. Es ist Rücksicht zu nehmen auf das gleichzeitige Vorkommen oder Nichtvorkommen von Erscheinungen auf allen Gebieten. Dadurch bilden sich ganze Gruppen von Gegensätzen. Die hauptsächlichsten sind: Hoch- und Tiefländer, Ost- und Westländer, Süd- und Nordländer, Küsten- und Binnenländer, Stromgebiete. Die Vergleichung führt zur Charakteristik des Ganzen und zu allgemeinen Gesetzen.

Die vergleichende Orographie im weitern Sinne ist zunächst eine binäre. Diese ordnet aber die Elemente zu gegensätzlichen Gruppen. Die wichtigsten sind die südlichen und nördlichen Continente, der große Continent, Amerika und Australien, das Festland und die Inseln u. s. w. Die Vergleichung ist zunächst rein geometrisch. Vorzüglich ist zu untersuchen, wie mit gleichen planimetrischen Formen gleiche stereometrische zusammenhängen, oder nicht. Auch die Stromgebiete spielen hier eine große Rolle.

Die klimatischen Vergleichungen schließen sich an die geometrischen und astronomischen Verhältnisse; die geognostischen werden in Verbindung mit den stereometrischen aufgefaßt. Die biologischen Verhältnisse stützen sich auf die geometrischen, geognostischen und klimatischen. Insbesondere die menschlichen.

Die allgemeine Orographie im weitern Sinne darf nicht bei der Aufstellung allgemeiner Gesetze stehen bleiben, sondern sie muß auch scheinbare Ausnahmen als Specialitäten unter das allgemeine Gesetz zu bringen suchen. Ihre Resultate sind naturhistorischer Art.

Fassen wir die Land- und Meerestheile wieder zur Einheit zusammen, so kommt es zunächst auf Größe und Vertheilung derselben an; dann auf die Erscheinungen, die bei beiderlei Individuen in Beziehung auf einander aufgefaßt werden müssen, und endlich auf die Erscheinungen, welche durch die Wirksamkeit des Landes und Meeres bestimmt werden.

Die Größen- und Theilungsverhältnisse beschränken sich auf das reine Quantitätsverhältniß, auf Norden und Süden, Osten und Westen, Wasser- und Landhalbkugel. Die reciproken Verhältnisse umfassen blos die Definition der Begriffe, welche für Land und Meer gleichmäßige Bedeutung haben. — In die dritte Reihe gehören endlich die Bildungen an den Flußmündungen.

Die anthropologische Geographie soll den Menschen in seinem gegenwärtigen Verhältnisse zu der ihn umgebenden Menschheit und Natur auffassen. Es kommt also darauf an, daß der Punkt gewonnen werde, auf welchen der Mensch durch Mensch und Natur getrieben wird. Die Charakteristik dieses Punktes wird uns den Menschen in seinem gegenwärtigen Zustande zeigen. Dieser Punkt ist die Befriedigung der normalen Bedürfnisse. Daher hat die Geographie darzustellen, wie die normalen Bedürfnisse befriedigt werden, und wie diese Befriedigung durch Natur und Menschheit bedingt wird.

Eine Association hat sich thatsächlich fast aller bemächtigt und greift so entschieden in alle Verhältnisse ein, daß sie bei Weitem die größte Wichtigkeit hat. Diese Association ist der Staat. Daher bilden die Staaten die Individuen. Mithin hat die Geographie zu zeigen, wie in allen Staaten die normalen Bedürfnisse befriedigt werden, und wie auf ihre Befriedigung durch Natur und Menschheit eingewirkt wird. Soll aber diese Einwirkung verstanden werden, so muß der gegenwärtige Zustand mit dem vorhergehenden verglichen, d. h. durch die Geschichte beleuchtet werden.

Da der Mensch innerhalb des Staates die am weitesten greifende Wirksamkeit hat, diese Wirksamkeit aber durch die Organisation des Staates auf künstliche Weise bis zur Omnipotenz gesteigert wird, so beginnt die Schilderung des Staates mit seiner Organisation. An der Spitze steht demnach die Ausbreitung des Staates. Diese ist eine areale und eine populative. Die areale muß nach den geographischen Individuen, die populative nach den ethnographischen

bestimmt werden. Das Verhältniß der populativen zur arealen ist die Volksdichtigkeit. Nach dieser extensiven Bestimmung wird die Organisation des Staates auseinander gesetzt und insbesondere die Wirksamkeit derselben in den einzelnen Bestandtheilen. Es käme nun darauf an, wie weit die Staats-, Menschen- und Naturverhältnisse herbeigezogen werden müssen, um daraus zu erkennen, wie es um die Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse bestellt ist. Die oberflächlichste Untersuchung zeigt aber, daß alle Verhältnisse so eng zusammenhängen, daß eine Klassificirung derselben nach ihrem Einflusse auf die Befriedigung der normalen Bedürfnisse nicht möglich ist. Wir müssen uns also darauf beschränken, daß die Darstellung so eingerichtet wird, daß daraus unmittelbar hervorgeht, in welchem Grade die normalen Bedürfnisse befriedigt werden. Da wir jedoch eine bestimmte Ordnung haben müssen, so müssen wir uns nach einem andern Eintheilungsgrunde umsehen. An der Spitze steht die Poleographie. Der Staat ist dermalen die allgemeinste Form der Gesellschaft. Daher scheint es nicht unzweckmäßig zu sein, nach gesellschaftlichen Kategorieen zu theilen. Daher wird nach dem staatlichen noch das religiöse, scholastische und laborative Element zur Sprache gebracht werden müssen. Die Forderung, das moralische zu berücksichtigen, braucht nicht besonders gemacht zu werden, da die Beurtheilung menschlicher Verhältnisse immer eine moralische sein muß.

Die Darstellung eines Staates umfaßt außer der Regierung und dem Verhältnisse derselben zu den Regierten die Ständegliederung, die Gesetzgebung, das Verhältniß zu andern Staaten, Militärmacht und Staatshaushalt.

Die Darstellung des religiösen Lebens betrifft den Glaubensinhalt, die Verfassung, das Verhältniß der religiösen Gesellschaften zum Staate, die Religiosität.

Die Darstellung des scholastischen Lebens unterscheidet Volksbildung und wissenschaftliche Bildung, bestimmt Umfang, Intensität und Richtung einer jeden, und ihr Verhältniß zum sittlichen und religiösen Elemente der Gesellschaft.

Die Darstellung des materiellen Lebens berücksichtigt die verschiedenen Beschäftigungsweisen, indem sie sich nach dem Schema: „Ackerbau, Viehzucht, Bergbau, technische Gewerbe und Handel“ richten kann.

Besondere Beachtung verdient diejenige Gesellschaft im Staate, welche die natürlichste ist, nämlich die Familie, zumal da neuerdings ihre Berechtigung vielfach in Frage gestellt wird.

Während die physische Geographie die ganze Natur berücksichtigte, wird die anthropologische nur das berühren, was die menschlichen Angelegenheiten wesentlich bestimmt. Dahin gehören die mathematischen Erscheinungen des Landes, das Klima, die Produktion — von der Produktion das, was consumirt wird und die Consumtion beeinträchtigt.

Daß die anthropologische Geographie ebenfalls einen speciellen, einen vergleichenden und einen allgemeinen Theil hat, versteht sich wohl von selbst.

Die Erkenntniß der Natur steht im Dienste der sittlichen Freiheit — die Erkenntniß der menschlichen Verhältnisse dient den Ideen des Wohlwollens, der Gerechtigkeit und der Vergeltung. Folglich ist die astronomische und physische Geographie wünschenswerth, die anthropologische nothwendig. Eine Trennung aber ist nicht erforderlich.

Der Mensch ist nicht auf der Welt, um sein ganzes Leben lang Reisen zu machen, wenn das Reisen nicht sein specieller Beruf ist, ferner ist das geographische Material so umfangreich, daß auch das längste Leben nicht hinreicht, um die ganze Erde zu erforschen, also muß unser Plan, die Geographie auf Reisen zu lernen, aufgegeben werden.

Der geographische Unterricht kann die Sittlichkeit durch ästhetische Behandlung unterstützen. Diese zeigt sich in der Gruppirung und im Farbenton. Doch liegt es in der Natur des Schönen, daß sich über diese Gruppirung und diesen Farbenton streiten läßt.

Die Wahrheit ist unter allen Umständen schön. Dieser Satz muß in der Geographie ebenso sehr berücksichtigt werden, als in der Geschichte und Naturgeschichte. Sie zeigt sich in der Darstellung der wirklichen Verhältnisse und in der wirklichen Darstellung derselben. Gleichwohl ist eine tendenziöse Ausführung nicht nur erlaubt, sondern sogar geboten *).

*) Ein Beispiel mag dieß deutlich machen. Ich halte den Krieg im Allgemeinen für eine unsittliche Erscheinung und das stehende Militär nicht nur für ein an sich durch und durch unsittliches Institut, sondern auch für die

Vor Allem ist die Geographie berufen, die Grundlage für das Verständniß der socialen Zustände der Gegenwart zu werden. Daher muß sie in dieser Beziehung ausgebeutet werden. Folglich verbreitet sich der Unterricht vorzugsweise über Deutschland und nächstdem über die Länder, welche die meisten Berührungen mit demselben haben. Wollen wir ein durchsichtiges Bild von der socialen Lage Deutschlands geben, so kommt es vorzugsweise auf Gliederung und Tendenz der Stände an. Die Stände befinden sich dermalen in einem solchen feindlichen Gegensatze, daß sich diese Gegensätzlichkeit in zwei besonderen Ständen ausspricht. Diese Stände sind der Militärstand und der vierte Stand. Ihnen ist daher die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden *).

Pflanzschule der Rohheit, Gemeinheit und Niederträchtigkeit. Herr Curtmann ist darüber anderer Ansicht. Kriegsknechte sollen die Volkslehrer sein. Ich halte aber das Militär deßwegen für unsittlich, weil erfahrungsmäßig, und weil es nach psychologischen Gesetzen nicht anders sein kann, der Krieger entmenscht wird. Alle Völker, die untergegangen sind, verdanken nur dem Umstande den Untergang, daß sie den Menschen zum Mord und Todtschlage erzogen haben. Kein Gesetz, keine Thräne, nicht die Unschuld, nicht die Schönheit — nichts außer der Furcht ist im Stande, die viehische Rohheit des Soldaten zu mildern. Das Soldatenleben hat die sittlichen Begriffe verwirrt. Sogar die Religion hat den Deckmantel hergeben müssen zu Mord und Todtschlag. Die Soldateska ist als solche gar nicht im Stande, das Heiligthum des Vaterlandes zu schützen, sie untergräbt durch ihre natürliche Rohheit die ganze Moralität des Volkes. Je mehr ein Volk Soldaten hat, desto unsittlicher ist es. Die Soldateska frißt die Sittlichkeit des Volkes dadurch an, daß sie die Prostitution im Lande verbreitet und die Zeit mit Faulenzen hinbringt. Daher werde ich stets der Kriegsmacht und ihrer Organisation eine ausführliche Schilderung widmen, und die Schilderung so einrichten, daß die Niederträchtigkeit des ganzen Verhältnisses einleuchtet. Ich werde zeigen, wie in der Militärverwaltung Alles darauf hinausläuft, daß viele Bevorzugte erhalten werden, daß viel Geld gebraucht und, wenn man will, unterschlagen wird. — Ich werde hier angeben, wie viel Arbeitskraft verloren geht, und wie viel von den übrigen geschwitzt werden muß, daß die Herren im Rocke des Königs leben können. Ich werde zeigen, wie das Militär außer dem Volke steht, wie es eine dem Volke feindselige Kaste ist u. s. w. Kurz, ich werde das Militär bis in's Kleinste schildern, aber von der Wahrheit abweichen werde ich nicht, also keine allgemeinen Beziehungen, kein allgemeines Urtheil, sondern nur Thatsachen vorbringen.

*) Zur Erläuterung Folgendes: Der Gegensatz, der feindliche Gegensatz ist vorhanden. Millionen Bajonette und Millionen Glieder des vierten Standes sind über Europa verbreitet. Kriegsknechte und Proletarier

Nächst Deutschland verdient Rußland die meiste Aufmerksamkeit, weil es uns als sociale Macht feindlich gegenübertritt *).

---

sind die furchtbarsten Gegensätze, welche ein Land haben kann. Deutschland hat sie. Es hat sein Militär, aber nicht zum Schutze der Grenzen. Das herrliche Kriegsheer hat Deutschland nichts gegen Dänemark geholfen, es hat vielmehr Schande gebracht, es wird auch hinfort nichts bringen, als Schimpf und Verderben. Es ist blos da zum Schutze der privilegirten Stände gegen den vierten Stand. Es nimmt sein Contingent zwar aus dem ganzen Volke, und namentlich muß der vierte Stand die Wohlthat des Pulvers und Blei's oft genug kosten — zum Todtschießen ist die Canaille lange gut — aber dennoch ist es ein exklusiver Stand. Die Darstellung und Repräsentation desselben hat der Adel und die Büreaukratie übernommen. — Es ist keine Volksbewaffnung, sondern eine Bewaffnung gegen die Arbeitenden und Zahlenden.

Der vierte Stand ist eine Thatsache, ein Beweis der Zerrissenheit und Zerfahrenheit unserer Zustände. Er nimmt seine Schaaren aus allen Schichten der Gesellschaft — Proletarier, Faulenzer, Leute, die nichts in der Gesellschaft werden können, oder etwas waren, aber ausgestoßen worden sind, Leute, die sich losgelöst haben von der Gesellschaft, oder von ihr ausgeschlossen worden sind. Daher will der vierte Stand das eigentliche Volk vorstellen und tritt in sofern in Opposition zu der übrigen Gesellschaft, und wird dadurch zu einem Stande, der er nicht sein will.

Der vierte Stand ist nicht gleichbedeutend mit den Socialisten und Communisten — er wurde auch nicht durch den Socialismus und Communismus hervorgerufen, aber er ist durch diese Theorieen aus dem Schlafe gerüttelt worden und mit furchtbarem Bewußtsein erwacht. Er ist ein Produkt des feudalen und Polizeistaates. Er ist da, wenn auch seine Glieder nicht in amtlichen Tabellen einregistrirt sind, er ist keine territoriale Macht, sondern eine Corporation. Er kann, er muß für Deutschland gefährlich werden, wenn die Reaktion so fortgeht und so fortgehen muß, wie sie bereits thut. Die Reaktion — Herrn Curtmann's Buch beweist das — will diese Macht von der Bühne verdrängen. Eitles Bemühen: durch die Reaktion wird sie noch mächtiger. Sie braucht den Vorwand, als wolle sie sich gegen Socialismus und Communismus schützen. — Arge Verblendung. Communistischer Umsturz liegt dem naiven vierten Stande gänzlich aus dem Wege. Wäre die Revolution von 1848 gelungen, so wäre möglicher Weise schon durch das allgemeine Wahlrecht der Kampf des vierten Standes in ein Bett geleitet worden, in dem er ruhig und regelmäßig dahinströmte. Jetzt aber braust er unter den Einrichtungen der Reaktion wie ein gewaltiger Strom dahin, und wird eines Tages von der größten Wichtigkeit werden. Denn er erweitert sich mehr und mehr und nimmt immer neue Fluthen in sich auf. Der Mittelmann geht seinem Verhängniß entgegen — er muß dem vierten Stande verfallen, oder nach Amerika auswandern. Eins ist so schlimm, wie das Andere. Nicht darin, daß der vierte Stand den Communismus will, liegt seine

In dem socialen Kampfe wird Frankreich beginnen, Deutschland ausführen und England helfen. Daher muß der Unterricht Frankreich und England genauer berücksichtigen, England insbesondre auch deßhalb, weil es seinem vierten Stande das Bett seiner Strömung angewiesen hat und der Entwickelnng der Freiheit sicher entgegen zu gehen scheint.

Die Beziehungen des geographischen Unterrichts zu den übrigen Unterrichtsfächern liegen nahe. Die Religion darf nur in rein historischer Weise mit der Geographie in Verbindung gebracht werden.

Bedeutung, sondern darin, daß er die bestehende Gesellschaft aufheben will und muß.

Ueberhaupt sind die Communisten schnurrige Leute. Da läßt sich berechnen, wie viel Fleisch, Brod, Butter, Kartoffeln u. s. w. ein Mensch braucht. Flugs machen sie eine Theorie und wollen modelliren. Das geht nicht, und wer Psychologie kennt, wird wissen, warum es nicht geht. Das Volk ist und wird naiv bleiben. So las man kurz nach der Februarrevolution an der Thür eines Klubblokals die Aufschrift: Ici tout le monde se tutoie — fermez la porte, s'il vous plait. Der vierte Stand ist niemals communistisch, er wird nicht einmal die communistische Sprache lernen. — Er ist deßhalb der wichtigste Faktor der modernen Entwickelung, weil er die bestehende Gesellschaft negirt.

Diesem Strom setzt der Conservatismus das Militär entgegen. Ob das das Rechte ist? — Sicher fordern die socialen Zustände ganz andere Mittel. Ein Strom läßt sich wohl in Bahnen lenken, aber nicht aufhalten und zurückdrängen. Diese Bahn aber ist die Freiheit. Das muß der Schüler verstehen lernen, er muß sich betheiligen an dieser höchst wichtigen Frage. Denn in Deutschland wird der Kampf der alten und neuen Gesellschaft ausgefochten werden.

*) Rußland ist, wie wir schon oben angedeutet haben, unser ärgster Feind. Rußland ist ein schwaches, ein armes Land, es müßte dem Angriffe einer einzigen Großmacht unterliegen, wenn es nicht concentrirt wäre. Diese Concentration ist der Absolutismus. Dieser ist daher nothwendige Staatsform. Das ist von Rußland klar erkannt worden, und das ganze Volk ist damit einverstanden, denn es hat das Talent des Gehorsams. Auf diese Weise wird erklärlich, wie Rußland alle fremden Elemente, die es in sich aufnimmt, absorbirt oder russificirt. Darin liegt seine Macht und zugleich unsere Schwäche. Seit Friedrich II. ist eine Revolution oder Umbildung der Ansichten im Gange, man will die Freiheit der Gesellschaft. Die Staaten müssen sich in zwei Gruppen theilen. Die eine wird die freie Gesellschaft repräsentiren, die andere die unfreie. Dieser Gruppe Haupt wird Rußland sein. In der ersten Gruppe wird diejenige Macht die Macht haben, welche die Gesellschaft in gleichem Maße frei und stark macht.

Mit der Sprache tritt die Geographie in sofern in Beziehung, als sie den Wortvorrath erweitert, selbst Sprachunterricht ist und dem Sprachunterrichte passendes Material liefert. Es ist uns verboten, die Geographie auf Reisen zu lernen, weil es der Idee der Erziehung zuwider ist; folglich wird die Geographie an Ort und Stelle gelernt. Da es nun darauf ankommt, daß der Schüler arbeitet und zwar frei arbeitet, so darf er nicht passiv recipiren, sondern er muß aktiv sein, er muß die Geographie studiren. Denn das bloße Anhören des Vorgetragenen ist nicht die volle Arbeit. Daher müssen dem Schüler die geographischen Hülfsmittel in die Hand gegeben werden, durch die er sich selbst zu dem Bilde eines irdischen Individuums aufhelfen muß. Diese Hülfsmittel werden, weil die Geographie auf Reisen gelehrt werden muß, im Allgemeinen Reisebeschreibungen sein. Compendien, welche, wenn eine ordentliche Bibliothek da ist, mehr als Namen, Zahlen und Aufgaben enthalten, sind zu verwerfen. Auch die Handbücher sind meist zu steril. Auf die Karten kommen wir später.

Die Geographie braucht die Geschichte, um das Sein zu begreifen, die Geschichte die Geographie, um das Werden zu verstehen.

Sie hat ferner ein mathematisches Moment von großer Bedeutung. Es findet seine Darstellung im Kartenzeichnen, in den Zahlen und in den idealen Bildern. Sie setzt ferner die Naturwissenschaft voraus, und diese hat meist einen geographischen Theil. Daher ergänzt die Geographie die Naturwissenschaft und bringt sie im landschaftlichen Bilde zum Abschluß.

Daher erfordert die Geographie einen Lehrer, der sehr viel gelernt hat. — In den Augen des Herrn Curtmann eine Ketzerei.

Es kommt nun darauf an, daß geographische Bilder gewonnen, befestigt und mit dem gesammten Vorstellungskreise des Schülers complicirt werden. Die Gewinnung der geographischen Bilder ist blos durch die Anschauung möglich. Da uns das Reisen verkümmert ist, so müssen wir uns an Anschauungen halten, welche in der Nähe zu haben sind. Diese sind unsere Umgebung und bildliche Darstellungen. Folglich wird die geographische Auffassung der Umgebung des Kindes den ersten Kursus des geographischen Unterrichts bilden. Die bildlichen Darstellungen sind stereometrische — Modelle, Reliefkarten, Globen — und planimetrische — Plankarten, Land-

schaften — deßhalb tritt als zweiter Kursus die Morphologie auf, welchem eine astronomische Vorbereitung vorausgehen muß.

Die Anschauungen werden nicht blos unmittelbar, sondern auch mittelbar gewonnen, indem bekannte Vorstellungen zur Bildung neuer Reihen benutzt werden.

Die meisten unserer Anschauungen sind zusammengesetzte. Die Phantasie selbst setzt aus den Elementen verschiedene andere Massen zusammen. Diese Thätigkeit der Vorstellungen, aus ihrer ursprünglichen Verbindung in eine andere zu treten, ist es nämlich, welche wir Phantasie nennen. Aber aus nichts wird nichts. Die Elemente, aus welchen eine Anschauung, welche nicht unmittelbar vorgeführt werden kann, zusammengebaut werden soll, müssen vorhanden sein, wenn wir über Worte hinauskommen sollen. Daher müssen wir alle Typen, welche die Heimath bietet, aufsuchen und sie der Seele des Schülers imbuiren, und bei unserem übrigen Unterrichte durch die gewonnenen Anschauungen die neuen vermitteln. Doch bietet keine Heimath alle Typen. Daher muß der Unterricht dennoch den Schüler zu den Haupttypen in der Natur selbst führen. Diese Haupttypen für uns würden sein die Alpen, einige mitteleuropäische Formen und das Meer. Da wir hier doch das Nordmeer nehmen müssen, bekommen wir von selbst die norddeutsche Ebene mit in den Kauf.

Wer die Alpen gesehen, das Rheinthal bereist, die Nordsee gesehen, ist sicher viel reifer, und man möchte sagen allein reif für die Auffassung geographischer Verhältnisse. Also ist es nicht nur wünschenswerth, sondern auch nothwendig, daß der Unterricht so viel als möglich Reisen unternimmt.

Aber wo soll das Geld herkommen? — Wenn nur die Menschen wollen, so wird es schon gehen. Der Einzelne hat nicht Mittel genug in den Händen, um die Kosten zu bestreiten. Die Communen und Schulgesellschaften werden auch meist nicht die Last tragen können und wollen — zumal die Gasthofskneipereien meist sehr theuer sind. Und doch geht es. Man muß es nur danach einrichten. Gesetzt, Deutschland habe 40,000,000 Einwohner, so hat es circa 6,400,000 schulpflichtige Kinder. Diese können aber nicht alle reisen, sondern wir müssen annehmen, daß jedes im Durchschnitt etwa 10 Wochen reist. Setzen wir also die Schulzeit auf 10 Jahre, so würde jedes schulpflichtige Kind jährlich eine Woche reisen. Nun

darf der Schüler auf der Reise nicht theuerer kommen, als daheim. Das wird dadurch erreicht, daß Jeder seine Kinder auf Reisen schickt und andere dafür aufnimmt. Es müßten die einzelnen Orte ein Cartell schließen und sich verpflichten, sich gegenseitig zu verköstigen und zu beherbergen. Es würde also eine ganz unbedeutende Mehrausgabe für den Einzelnen herauskommen, welche sicher durch 1 Sgr. täglich bestritten wird. Diese Mehrausgabe würde für ganz Deutschland nicht ganz 215,000 Thaler betragen, eine Ausgabe, die sicher Jeder bestreiten kann, und die ein so hoher Zweck wohl werth ist. Denn das Reisen würde nicht nur den Vortheil haben, daß die Menschen Deutschland kennen lernten, und für die Auffassung geographischer Verhältnisse geschickter würden, sondern sicher zur Vereinigung und Einheit Deutschlands mehr beitragen, als alle Zolleinigung und alle Conferenzen und Bundestagsverhandlungen. — Wenn der Rheinländer nach den Karpathen zieht, der Schweizer nach der Ostsee — in einem Alter, wo die materiellen Interessen noch nicht das Uebergewicht haben — wo die Jugend die andere spielend empfängt — da setzt sich der Gedanke fest, daß Ost und West und Süd und Nord zusammengehören. Denn der Gedanke entspringt aus der lebenswarmen Anschauung. — Wenn der Nordländer dem Südländer die Hand gedrückt hat, dann ist mehr für Deutschlands Einigung zu hoffen, als jetzt. Daher meine ich den Gedanken im vollen Ernste, so abenteuerlich er auch erscheinen mag.

Es käme nur darauf an, daß der Versuch gemacht würde. Wenn eine Schule in Jena anfinge, und sich mit Saalfeld verbände, so wäre den Saalfeldern und Jenensern schon die Gelegenheit gegeben, eine neue Gegend fast umsonst zu sehen. Jena könnte sich auch mit Naumburg, Erfurt, Neustadt verbinden. Da wäre der Anfang zu einem Netze gegeben, welches sich sicher erweitern würde.

Der Geist des Kindes geht durch eine Reihe von Entwickelungsstufen. Die erste ist die Stufe der Unmittelbarkeit und etwa mit dem zehnten Jahre abgeschlossen. Die zweite ist die Stufe des Unterscheidens, die logische Stufe, und reicht bis zum Alter der Pubertät. Die dritte ist die Stufe des Denkens, oder die speculative. Es liegt im Wesen des Menschen, daß vor der Pubertät eine allseitige Auffassung des Menschen nicht möglich ist.

Daher für die anschauende Stufe die Heimathskunde — für die logische die astronomische und physische Geographie — für die speculative die menschliche.

Da aber die physische Geographie in ihrem geognostischen, botanischen und zoologischen Theile so viel Kenntnisse voraussetzt, daß sie sicher vor dem 18. bis 19. Jahre nicht bewältigt werden kann, so muß die specifisch naturhistorische Geographie der menschlichen folgen. Daher wird schließlich die Ordnung der Kurse folgende: Heimathskunde, astronomische Geographie, Morphographie, Klimatographie, Anthropographie, Physiographie, Geographie als Wissenschaft.

Sollen die Vorstellungen fest werden, so müssen sie mit der möglichsten Klarheit aufgefaßt werden, d. h. der Unterricht darf nicht überschütten, muß auf strenge sprachliche Bezeichnung halten, selbst anschaulich und lichtvoll sein und klare und lichtvolle Hülfsmittel in die Hände geben.

Was wir bestimmt wahrgenommen haben, stellen wir uns besser vor, als was wir nur unbestimmt wahrgenommen haben. Die Vorstellung, welche durch eine exakte Anschauung gewonnen ist, wird unter denselben Umständen immer stärker und klarer auftreten, als eine durch eine unklare Anschauung gewonnene. Daher kommt es auf die klaren, bestimmten Anschauungen an. Damit nun die Anschauungen nicht durcheinander fließen, wird es nöthig sein, daß wir den einzelnen Vorstellungen Zeit lassen, sich festzusetzen. Die Hast im Unterricht hat selten genützt, aber unendlich viele Male geschadet, und doch kommt der Lehrer und namentlich der Anfänger und der für sein Fach begeisterte Lehrer aller Augenblicke zu Uebereilungen. Um so mehr muß jedem zugerufen werden, immer von Neuem zugerufen werden: Eile mit Weile.

Wodurch erfahren wir nun, daß der Schüler die Vorstellungen klar in sich aufgenommen hat? Ganz einfach, wenn wir denselben über sein Wissen reden lassen. Die Vorstellungen sind so lange nicht klar, als er entweder nicht im Zusammenhang darüber reden, oder sich nicht deutlich ausdrücken kann. Ein bequemes Abfragen genügt nicht, sondern der Schüler muß auch aufgefordert werden, über das und jenes selbstständig auszusprechen. Was er so herausbringt, das hat er sicher. — Aber es darf nicht blos herausgebracht werden, es muß auch innerlich geworden, subjektiv gewor-

den sein, wenigstens auf späteren Stufen, obgleich man über einen geographischen Gegenstand reden hört, so muß man doch auch den Redner hören. Dieß wird sich zeigen in der Gruppirung, Betonung, Erweiterung, Verkürzung. Also müssen wir nicht blos im sprachlichen Interesse auf richtiges, vollständiges Sprechen halten.

So lange wir den Knaben arbeiten lassen, müssen wir ihm natürlich solche Mittel an die Hand geben, daß ihm keine falschen Anschauungen geboten werden. In der Heimathskunde sind ohnedieß falsche Anschauungen nicht möglich — aber die Karten sind verdammt schlecht mitunter. Ein guter Atlas ist unbedingtes Erforderniß eines gedeihlichen geographischen Unterrichts. — Ebenso müssen die Reisebeschreibungen und Naturschilderungen gut sein. Folglich ist es auch von großer Wichtigkeit, daß wir die Ergänzungen in höchster Anschaulichkeit beibringen.

Die Bestimmtheit der Vorstellungen wird durch den Gegensatz gefördert, daher tritt das vergleichende Element so bald als möglich auf.

Die Befestigung der Vorstellungen wird ferner durch die Repetition erreicht.

Da die geographischen Vorstellungsreihen sowohl unter sich, als auch mit anderen Wissenskreisen verbunden werden sollen, so muß der Unterricht diese Verbindung auf jede Weise zu bewerkstelligen suchen.

Durch diesen Satz werden an die Repetition bestimmte Forderungen gestellt. Es muß repetirt werden nach den ganzen Reihen, nach einzelnen Gliedern, nach neuen Reihen. Die Repetitionen sind theils Reproduktionen, theils Produktionen.

Wenn die Reihen unter sich mit anderen Reihen verbunden werden sollen, so müssen so viel als möglich Berührungspunkte gefunden werden.

Die Festigkeit der einzelnen Reihe ist bedingt durch die Festigkeit ihrer Glieder. — Daher ist zuerst die examinirende Repetition am Platze. — Wo liegt Hamburg? — Welche Grenzen hat das Fichtelgebirge? — Welche Völker sind im Besitz des helvetischen Rheinbeckens gewesen? u. s. f. Die Antworten auf diese Fragen müssen für sich festsitzen. — Dann giebt der Unterricht die Thatsachen in der zweckmäßigsten Anordnung. Diese ist auch festzuhalten. Das ist bloße Reproduktion — aber nun zerlegt sich jede Reihe in

eine Menge anderer — nimmt man also die eine Nebenreihe zur Hauptreihe, so kommt ein wesentlich neu organisirtes Ganzes heraus. Eins haben wir schon gehabt als rein wissenschaftliche Forderung, nämlich, daß in der Morphologie die Orographie und Hydrographie als Theile von einander betrachtet werden sollen. Dieß kann man überall und innerhalb jeder Vorstellungsmasse. Beim Strom haben wir unterschieden das Stromgebiet, die Stromdimensionen, die Mündung, das Mündungsbecken, die Fallhöhe. — Das giebt folgende Anordnungen: 1) die Ströme nach den Stromgebieten; 2) die Ströme nach der absoluten Länge; 3) die Ströme nach der direkten Länge; 4) die Ströme nach der Stromentwickelung; 5) die Ströme nach der Mündung; 6) die Ströme nach dem Becken; 7) die Ströme nach der Fallhöhe; 8) die Ströme nach der Richtung u. s. w. Der Höhepunkt solcher Produktionen sind freie Verträge.

Aber es darf nicht bei der produktiven Repetition bleiben, sondern die produktive Reproduktion muß wesentlich neue Elemente in sich aufnehmen, also zur wirklichen Produktion übergehen.

Hierzu eignen sich vorzüglich die Themata, welche andere Wissenskreise mit den geographischen verbinden. Welchen Einfluß hat Asien auf Europa gehabt, welchen Europa auf Asien? u. s. w. Da muß der Schüler zwar auch nur reproduciren, aber aus einem ganz fremden Gebiet, und darum ist es vom Standpunkte der Geographie reine Produktion.

Wir haben die Nothwendigkeit der Heimathskunde daraus abgeleitet, daß uns das Reisen verkümmert wurde. Es läßt sich ohne Anschauung von den Dingen nichts lernen. Daher müssen wir die Grundvorstellungsreihen immer aus der Anschauung gewinnen, also die Heimath betrachten.

Damit ist zugleich gesagt, daß es die speciellste Heimath sein muß, welche durchgenommen wird. Denn es hat uns ja nur die Anschauung das Recht gegeben, die Heimath im Besonderen durchzunehmen.

Ich hebe dieß hervor, um nicht mißverstanden zu werden, da der Begriff der Heimathskunde — welche seit Pestalozzi datirt — die verschiedenste Bedeutung hat. Sie bedeutet bald Heimathskunde in unserem Sinne, bald greift sie bis an die deutschen Grenzen hinaus. Die Ausdehnung hat aber nach unserer Auffassung keinen Sinn.

Die, welche die Heimathskunde in dem angegebenen Sinne durchführen, sind meist Synthetiker, d. h. sie gehen von der nächsten Umgebung aus und breiten sich nach und nach, immer größere Kreise beschreibend, über die ganze Erde aus. Es verlohnt sich der Mühe nicht, noch weiter auf das Unstatthafte dieser Methode einzugehen. Die Bornirtheit, welche in der Auffassung, resp. Anwendung methodischer Gesetze herrscht, zeigt sich hier augenfällig. Denn diese Methode ist sicher aus der Anwendung des Satzes, daß vom Nahen zum Fernen übergegangen werden muß, entsprungen. Aber gerade um den Satz anzuwenden, muß man es anders, als synthetisch anfangen. Denn es ist sicher, daß dem Jenenser Buben die Gegend bei Berlin ebenso fern liegt, als das Kapland. Im Gegentheil dürfte das letztere viel näher liegen. Was räumlich nahe ist, ist nicht auch psychologisch nahe. Psychologisch ist das nahe, was sich ganz und gar aus den schon vorhandenen Vorstellungsreihen zusammensetzen läßt, und um so ferner ist etwas, je mehr zu dessen Zusammensetzung Elemente fehlen. Ja auch der direkte Gegensatz ist näher, als der Gegensatz des Ueberganges. Der erwähnte methodische Satz hat seine räumliche Bedeutung nur für den Ausgangspunkt, d. h. hier für die Heimathskunde; da, wo die Auffassung sich der unmittelbaren Anschauung entzieht, ist er rein psychologisch zu fassen; doch hat er dann nicht viel Bedeutung, weil andere gewichtigere Sätze denselben absorbiren.

Aber die Anschauung ist noch von einem andern Standpunkte aus aufzufassen. Sie ist nämlich auch eine totale oder abstrakte. Es genügt nämlich nicht, daß die Einzelanschauungen Vorstellungen erregen, sondern diese müssen im Bewußtsein zu einer Totalität zusammentreten. In dieser Totalität werden aber nothwendig einzelne Anschauungen zurück-, andere in den Vordergrund treten, so daß sich das Ganze zu einer Einheit abrundet. Diese Einheit und — wenn ich so sagen darf — ästhetische Abrundung aber ist ja immer Hauptzweck unserer geographischen Schilderungen. Daher muß auch die Heimath geographisch aufgefaßt werden, damit sich ein Urbild in der Seele erzeuge.

Daher sind die Objekte der Heimathskunde in Bezug auf den Himmel und die Menschenwelt aufzufassen. Aber es muß auch jede Beziehung für sich selbst aufgefaßt werden.

Die Methode der Geographie verlangte, daß die Abhängigkeit der physischen und anthropologischen Zustände zum Bewußtsein des Schülers gebracht werden soll. Diese Abhängigkeit kann aber an einem einzelnen Individuum nicht erkannt werden. Daß sie vorhanden ist, wird allerdings angebahnt. Denn wenn der Mensch im Sommer die überflüssigen Kleider wegwirft, im Winter wieder anlegt, so ist offenbar von einem Einflusse der Natur auf den Menschen die Rede, aber es ist kein geographischer Einfluß, denn die Geographie redet ja nicht vom Sommer und Winter, sondern sie redet von der mittlern Temperatur und von der größten Differenz, und der Verlauf der ganzen Jahrestemperatur hat einen bestimmten Einfluß. Auf diesen kommt es an. Dieser aber gerade muß ohne die Kenntniß anderer Distrikte ganz und gar unverständlich bleiben. Deßhalb wird genau genommen nur von dem Nebeneinander die Rede sein dürfen. Wenn man will, kann man nicht einmal von Fruchtbarkeit und Unfruchtbarkeit und ähnlichen Dingen als von Faktoren reden, welche — im geographischen Sinne — bedeutenden Einfluß auf das Menschenleben haben. — Denn wenn auch, um bei unserem Beispiele zu bleiben, unsere Heimath fruchtbare und unfruchtbare Stellen hat, so hat doch der Mensch den Genuß von beiden, es wirken beide auf ihn und bringen eine Mittelwirkung hervor. Daher erscheinen durchaus keine geographischen, anthropologischen Gegensätze, sondern nur landschaftliche und physikalische. Daher geht es nicht anders, als daß wir von diesen Wechselwirkungen nichts erwähnen, als das Physikalische.

Auch fordert dieß ferner die Methode, welche wir die naturhistorische zu nennen pflegen. Denn da das Allgemeine nicht zu dem Besonderen führen, sondern aus dem Besonderen als Abstraktion oder als Gesetz hervorwachsen soll, so müssen erst Gegensätze vorhanden sein. Menschliche sind aber nicht vorhanden, wenigstens sind die vorhandenen zu wenig geographisch, als daß von ihnen die Rede sein könnte.

Endlich ist es drittens gegen den Zweck der Heimathskunde, das Menschliche herbeizuziehen. Denn wir haben das Menschliche als der ganzen Stufe unangemessen zurückgewiesen.

Wir haben gesehen, daß die Natur nur durch die Natur gelehrt werden kann und in der Natur, weil wir ohne dieselbe nur Worte lernen, keine Dinge, weil wir ohne Beobachtung zu keinem Wissen

kommen. Aber die Geographie in der Natur selbst zu lernen, wurde durch die Natur der Sache, nämlich durch die Massenhaftigkeit des Gegenstandes, theils durch die Aufgabe der Erziehung, mit welcher dasjenige Reisen, auf welchem die Geographie studirt und gelernt wird, unvereinbar ist, verboten; es blieb uns also nichts übrig, als zu diesen beiden sich widersprechenden Forderungen, daß die Geographie auf Reisen gelehrt werden müsse, aber nicht auf Reisen gelehrt werden dürfe, eine Vermittelung zu suchen. Wir fanden diese Vermittelung in der Heimathskunde, welche die Elementaranschauungen geben sollte, und in den Reisen, auf welchen nicht die Geographie, sondern Geographie gelernt werden soll, in sofern durch sie die Haupttypen geographischer Formen zu gewinnen sind. Daher muß die Heimathskunde in die Natur hinaus, an die lebenswarme Anschauung sich halten. Und zwar um so mehr, da sie die naturhistorische Methode vertreten, oder vielmehr alle die Vortheile gewähren soll, welche die naturhistorische Methode gewährt, und welche sich in dem Einen concentriren, in dem wahren Wissen.

Und dieser Forderung kann die Heimathskunde genügen. Sie hat die geographischen Objekte vor der Thür, sie braucht mitunter nur zum Fenster hinaus zu sehen. Der Unterricht braucht nichts zu geben, er kann Alles nehmen, greifen lassen. Daher soll er's, damit er seine Aufgabe löse.

Aber gerade in diesem Punkte sieht's windig aus. Erstens ist jene erweiterte Heimathskunde, welche das Vaterland hineinzieht, ein Frevel, und in Bezug auf das, was uns die Heimathskunde leisten soll, völlig unnütz. Wir finden aber auch noch tollere Sachen. Es sind z. B. Fälle vorgekommen, daß heimathskundliche Schüler die Genealogie des königl. Hauses, die Beamtennamen u. s. f. auswendig lernen mußten.

Die Heimathskunde wird in dem Alter der Anschauung oder der Unmittelbarkeit gelehrt, oder vielmehr getrieben. Da ist natürlich der Zweck, zu allgemeinen Gesetzen zu kommen, ein unmöglicher, denn das Kind hat noch kein Organ für das Abstrakte, Allgemeine. Der Wissenskreis desselben ist noch zu klein, als daß die Gedanken selbst zur Schematisirung und Abstraktion treiben könnten. Das Abstrahiren ist nie etwas Innerliches, dem Geiste immanent Gewordenes, wenn es nicht von selbst aus der Fülle der Gedanken hervorwächst. Aber es ist auch deßhalb unmöglich, weil die Heimath nur ein

Einziges, ein Individuum ist. Es kommt aber gerade aus diesem Grunde darauf an, daß sich ein Gesammtbild erzeuge. Dieses erhält nur seine Klarheit und Tiefe dadurch, das alles das Einzelne, worauf es ankommt, im Bewußtsein ist. Daher müssen wir Gegensätze in der Einheit selbst suchen. Diese sind die einzelnen Elemente der Heimath. Diese müssen für sich aufgefaßt werden, und damit sich das Wesentliche von dem Unwesentlichen scheidet, muß verglichen werden, was verschiedenen Individuen zukommt. Nachdem dieses Geschäft zur Zufriedenheit des Lehrers und Schülers beendet ist, wird auch die Auffassung des Ganzen möglich sein — aber auch nur dann. Das Unwesentliche von vornherein fern halten wollen, ist ein Seelenmord. Es ist nicht psychologisch, weil das Kind nicht begreifen kann, was wesentlich und unwesentlich ist, es ist aber auch unmoralisch, weil wir dem Kinde die Tiefe, die Gemüthlichkeit rauben und es verführen, auf Autoritäten sich zu berufen oder nach eignem willkürlichem Ermessen etwas für wesentlich oder unwesentlich zu erklären, von dessen Verhältniß zu andern Dingen es nichts weiß, d. h. weil wir es zur Lüge und Unwahrheit gewöhnen. Darum muß es vorläufig bei'm Alten bleiben. Der Unterricht muß Alles im Detail auffassen lassen und durch vielfache Vergleichungen das Wesentliche zum Bewußtsein bringen, oder vielmehr die psychologische Abstraktion erzeugen im Gegensatz der logischen.

Der Horizont mit seinem specifischen Himmel und seinen specifischen Sternen gehört wesentlich mit zur Heimath. Schon deßhalb muß der Horizont oder die obere Hälfte der Erdhalbkugel betrachtet werden. Aber die Bedeutung der Geographie als Vorbereitung der eigentlichen Geographie erfordert die Betrachtung der astronomischen Verhältnisse noch nachdrücklicher. Die Wechselwirkung zwischen Himmel und Erde ist bekannt. Es muß uns darauf ankommen, daß auch hierfür ein Bild gewonnen werde. Wir haben nur Eins. Dieß ist der Horizont. Das Pensum der Heimathskunde ist also die specielle astronomische Geographie.

Der Gegensatz von Land und Meer existirt nicht. Daher hat die Dreitheilung der physischen Geographie keinen Sinn. Das Objekt der Heimathskunde ist ein continentaler Abschnitt. Die Heimathskunde ist wesentlich orographischer Art im weiteren Sinne. Es fragt sich also, wie die Forderungen sich abändern, resp. auch für die Heimathskunde ihre Bedeutung haben.

Zunächst ist es nun rein unmöglich, die Heimath von vornherein als Ganzes aufzufassen. Das widerspricht dem Begriffe der Heimath. Denn es wird sich selten eine Heimath finden, welche aus ihrer Umgebung charakteristisch heraustritt. Sie verfließt und verschwimmt mit ihren Nachbarlandschaften. Aber auch unser psychologischer Standpunkt ist dieser Totalauffassung, wie schon erwähnt, nicht nur ungünstig, sondern sogar zuwider, weil wir eben durch diese Totalauffassung eine Menge Vorstellungen auf unnatürliche Weise zurückdrängen und andere fordern, welche noch nicht vorhanden sein können. Wir werden mit den Individuen anzufangen haben. Das Terrain muß in mathematischer Weise gewonnen werden. Jedes Individuum wird bestimmt nach Lage, Form, Größe — Vertheilung, Configuration und Ausbreitung. Nehmen wir z. B. den Hausberg. Der Hausberg liegt östlich von Jena. Er fällt nach Süden in das Ziegenhainer Thal nach dem Ziegenhainer Bache, nach Norden in das Gembdenthal nach dem Gembdenbache ab. Im Westen berührt er die Saale, im Osten fällt er in die Jenaprießnitzer Erweiterung des Gembdenthals ab und schließt sich an das Plateau der Wölmse an. Er ist also ein lang nach Westen gestreckter Vorsprung oder Arm des Wölmsenplateaus. Doch ist er auch von demselben getrennt durch eine geringe Vertiefung oder Einsenkung. Durch diese Einsenkung führt der Weg von Ziegenhain nach Jenaprießnitz. Da er von drei Seiten vom Wasser eingeschlossen ist, so bildet er eine Halbinsel.

Der Berg ruht auf der Fläche zwischen dem Ziegenhainer Bache, der Saale und dem Gembdenbache. Diese Grundfläche ist eine beinahe rechteckige Figur. Wir können dieselbe messen, wenn wir die Schritte vom Ziegenhainer Bache nach dem Gembdenbache bis an die Chaussee zählen, welche im Gembdenthale hinläuft und dann von da bis nach Jenaprießnitz. Die Länge beträgt 3000 Schritte, die Breite 1500 Schritte. Er ist also noch einmal so lang als breit, und bedeckt einen Flächenraum von 3000 . 1500 = 4,500,000 □Schritten. Die Menschen von Jena würden 300 Mal darauf Platz haben.

Er erhebt sich am höchsten im Westen und wird nach Osten zu allmälig niedriger. Die höchste Höhe ist von der Saale an 600′, die mittlere Höhe etwa 500′, also verhält sich die Kammhöhe zur Gipfelhöhe wie 5 : 6.

Er bildet eine einzige zusammenhängende Masse, welche das Ansehen eines großen Grabes hat. Dabei mag die Sage, welche

den Hausberg als ein Riesengrab darstellt, erwähnt werden. Auf demselben steht der Fuchsthurm.

Oben ist er ganz schmal, mit einem scharfen Rücken. Wenn man den dritten Theil etwa von Westen hergekommen ist, erweitert er sich zu einem kleinem Plateau von etwa hundert Schritten, dann wird er aber wieder ganz schmal bis zum Fuchsthurme, welcher die Grenze des dritten Drittels bezeichnet. Von hier aus wird er nach Osten zu immer niedriger, aber auch immer breiter. Aber der Kamm läuft nicht ohne Unterbrechung fort, sondern es sind viele Einschnitte in demselben, welche 10 bis 20′ tief sind. Durch diese Einschnitte führen einige Wege von der einen Seite des Berges auf die andere. Der Fuchsthurm steht auf der östlichen Seite eines solchen Einschnitts. Diese Einschnitte sind meistens sehr steil und an vielen Stellen senkrecht. Die beiden Seiten des Berges fallen anfangs sehr steil ab, so steil, daß es an manchen Stellen nicht möglich ist, hinauf zu kommen, an andern Stellen aber ist es mit der größten Anstrengung verbunden. Eine solche Stelle ist da, wo sich das vordere Plateau befindet. Hier kann man von der Nordseite her gar nicht herauf, und von der Südseite ist's sehr beschwerlich. Sehr steil fällt er auch am Fuchsthurme nach Norden ab. Hier stand ehemals nicht nur der Fuchsthurm, sondern eine Ritterburg, auch auf dem ersten Plateau stand eine Ritterburg. Nach und nach wird der Abfall allmäliger, doch ist der nördliche Abhang bei Weitem steiler. Der Winkel ist 12—14°. Nach Westen zu fällt er ebenfalls anfangs sehr steil ab und wird allmäliger, aber auch hier führt der Weg nicht gerade auf den höchsten Punkt zu, sondern geht in vielfachem Zickzacklaufe und spaltet sich dann in drei Wege. Der eine führt auf die Spitze des Berges, der andere geht am Südabhange, der dritte am Nordabhange hin — dieser nach der Moosbank, jener nach Ziegenhain. Aber keiner von den drei Wegen kann von unten auf befahren werden. Es sind nur Fußwege. Am wenigsten steil ist der Berg im Osten, und zwar zwischen Ziegenhain und Jenaprießnitz, da, wo der Weg von dem einen Dorfe nach dem andern führt. Doch ist er zum Fahren auch noch sehr beschwerlich. Die Straße nach Bürgel geht durch's Gembdenthal. Im Westen erstreckt sich eine bedeutende Masse von ihm bis fast in den Winkel, welchen die Saale und der Ziegenhainer Bach macht. Dort ist auch die Fähre, auf welcher die übersetzen, welche nach Ziegenhain wollen.

Der Ziegenhainer Bach entspringt auf dem südlichen Abhange desselben. Das Gestein ist viererlei. Zu unterst ist bunter Sandstein, welcher in hohen Schichten sich aufthürmt. Er liegt vorzüglich an der westlichen Seite der Südseite zu Tage, wo er von einem Hohlwege durchbrochen wird. Darauf liegt Gyps. Der Gyps liegt in dünneren und dickeren Schichten, bald horizontal, bald wellenförmig, bald gebrochen und zerknickt. Der Gyps ist meistens faserig. Auf dem Gyps liegt eine Mergelschicht, welche sich durch ihre rothbraune, grünliche und gräuliche Farbe auszeichnet. Von Weitem erscheint der Berg röthlich. In dem Mergel sind auch einzelne schmale Schichten Gyps eingelagert. Auch viele einzelne Stücken liegen zerstreut umher.

Auf der Mergelschicht liegt zu oberst eine Kalkschicht. In der Sand- und Gypsregion ist der Berg nur allmälig ansteigend, aber er hat auch einzelne senkrecht abfallende Stellen von geringerer Höhe. In der Mergelregion steigt der Berg steiler an, am steilsten jedoch ist er in der Kalkregion.

Am ganzen Fuße des Berges ziehen sich Wiesen hin, welche mit Pflaumenbäumen, Weiden, Pappeln und Erlen besetzt sind. Unter dem Grase finden sich sehr viele Herbstzeitlosen. An die Wiesen schließen sich aufwärts die Ackerfelder, welche meist mit Korn, Weizen, Hafer und Gerste besäet werden. Darunter sind einzelne Flächen Erbsen, Kleearten — Luzerne und Kopfklee. Auch hin und wieder Obstbäume und Nußbäume und auf der Südseite viele Weinberge. In der Mergelregion hört der Pflanzenwuchs zum Theil auf und in der Kalkregion ist er meist nur spärlich. Die Südseite ist von allen angebauten Pflanzen und allen Bäumen entblößt, nur im Osten gehen die Fruchtfelder bis auf das Plateau. Das Plateau selbst ist bebaut, aber die Pflanzen haben bei Weitem nicht den kräftigen Wuchs, als in der Tiefe. Das Getreide wird viel später reif, als in der Tiefe. Die Verzögerung beträgt an 14 Tage. Die Nordseite ist oben bewaldet. Das meiste ist Nadelwald. Von den Pflanzen, welche wild wachsen, sind häufig: die Küchenschelle, Anemone Pulsatilla, das Leberblümchen, Anemone hepatica, Graslilie, Anthericum liliago, Astern, Malven, (Malva Alcaea), Orchis mascula. Auf dem Rücken selbst findet sich im Westen fast nur stumpfes Gras, welches selten bis zur Blüthe kommt, und so dünn, daß der Boden nicht grün aussieht. Nur in den Vertiefungen, in den Pässen, wenn ich so sagen darf, findet sich

einiges Gesträuch und Malven; weiter hin, in der Nähe des Fuchsthurms, wird das Gras grüner. Oestlich vom Fuchsthurme breitet sich eine bedeutende Grasfläche aus, welche noch weiter östlich in ein Getreidefeld übergeht.

Auf dem Berge selbst ist nur noch eine Spur menschlicher Wohnungen, der Fuchsthurm. Früher standen hier drei Ritterburgen. Dieselben sind aber zerstört worden. Aber am Fuße liegt im Osten Jenaprießnitz in einer Erweiterung des Gembdenthals, im Norden die Gembdenmühle, welche durch den Gembdenbach getrieben wird, Kamsdorf und Wenigenjena, die Schneidemühle und Ziegenhain.

Wenigenjena gehört dem Gembdenthale und Saalthale an. Im Gembdenthale hat es seine Felder, im Saalthale seine Wiesen. Es selbst liegt im Saalthale. Es treibt Ackerbau, aber Viele treiben auch Handwerke, welche in dem jenseit der Saale liegenden Jena Beschäftigung finden. Das Letztere gilt auch von Kamsdorf. Dieses ist eigentlich die östliche Fortsetzung von Jena, wovon es nur durch die Saale getrennt ist. Aber es ist durch die Kamsdorfer Brücke damit verbunden. Seine ländlichen Besitzungen hat es ebenso wie Wenigenjena am Hausberg und am Jenzig, denn beide Orte haben eine gemeinschaftliche Feldmark.

Ziegenhain liegt am östlichen Ende des Ziegenhainer Thals, und seine Flur erfüllt das ganze Ziegenhainer Thal. Es treibt ebenfalls Ackerbau, doch wird auch viel Bier gebraut und viele Arbeiter gehen nach Jena. Auch der Ertrag der Nüsse geht manches Jahr auf zwei Tausend Thaler. Was nicht consumirt wird, wird nach Jena verkauft, das Bier geht meist nach Jena, oder wird von den Jenensern in Ziegenhain selbst consumirt. Daher gehört Ziegenhain zu Jena, wie Kamsdorf und Wenigenjena.

Ich habe gleich die ganze Geschichte mitgetheilt, d. h. das mitgetheilt, was ich über den Hausberg etwa vorbringen lassen würde.

Und wir haben hier gleich einen Anhaltepunkt für die Bestimmung und Abgrenzung des Materials. Gehen wir also in der Anwendung unserer gefundenen geographischen Gesetze weiter.

Zunächst ist klar, daß der Unterschied von Land- und Seegrenze ein unstatthafter ist und er wird sich bei jeder Heimath als unstatthaft erweisen. Denn wenn auch ein Ort am Meere liegt, so hat doch die Grenze erstens keine natürliche Basis und zweitens ist diese Beziehung eine bedeutungslose. Allerdings wird man das Meer

betrachten, welche Produkte es liefert und welche Menschen es an den Strand führt, aber den Gegensatz von Land- und Seegrenze wird man nicht weiter betrachten.

Die mittlere Entfernung von andern Individuen hat natürlich wieder ihren guten Sinn. Wir werden also über die ganze Gegend ein Dreiecksnetz legen und alle die Entfernungen bestimmen. Jedoch hat dieß weniger geographische Bedeutung, sondern es trägt erstens zur Orientirung bei und zweitens bahnt es die Vorstellung der mittleren Entfernung an.

In der Natur der Sache liegt ferner, daß vom Gliederungsexponenten in der Heimathskunde nicht die Rede sein kann.

Die Vertheilung des Hochlandes und Tieflandes wird sich hier auf relative Verhältnisse beziehen. Wenn wir hier in Jena die künstliche Grenze unserer Heimath 1 □Meile groß annehmen, so haben wir im Ganzen ein Hochland, welches von dem Saalthale durchfurcht ist. In dieses Saalthal münden viele Nebenthäler. Auf diese Weise entsteht ein Thalsystem, dessen Gesammtsohle im Verhältniß zum Gesammthochlande kaum zu ermitteln ist.

Die Auffassung der ganzen Heimath kann nicht an der Spitze stehen, sondern sie bildet das Ende des Unterrichts. Aber ein Individuum, wie z. B. der Hausberg, muß zuerst in seiner Totalität aufgefaßt werden, zum Wenigsten geometrisch.

Jedes Einzelindividuum können wir nun ganz so auffassen, wie wir's in der Geographie thun. Wir fassen es auf nach Lage, Form und Ausdehnung. Wir bestimmen die Form des Hochlandes durch das Verhältniß der Länge zur Breite der Basis, durch Spaltung, Gipfelung und Ausdehnung, und fassen die Verhältnisse so viel als möglich mathematisch.

Wir werden bei der Spaltung vorzugsweise die Wasserrinnen beachten, und die Tiefländer, resp. Ebenen ganz wie in der Geographie behandeln.

Daran schließen wir die geognostischen, klimatischen und biologischen Verhältnisse. Die Hydrographie wird namentlich auch ganz besonders berücksichtigt werden, ganz so wie in der Geographie.

Die geognostischen Verhältnisse können nicht naturhistorisch aufgefaßt werden, sondern nur schematisch anschaulich. Ich kann den Kindern nicht die chemischen und physikalischen Eigenschaften des Gypses entwickeln, sondern ich sage ihnen ganz einfach: das ist Gyps.

Aber die Eigenschaften desselben, welche sich dem Auge und überhaupt den Sinnen unmittelbar darbieten, seine Lagerung, Textur, Härte u. s. w. werden wir allerdings besprechen, resp. beobachten lassen.

Vulkane und Erdbeben haben in unsern Gegenden keinen Sinn.

Die klimatischen Verhältnisse können recht gut beobachtet werden. Die Temperatur wird im Ganzen die Darstellung der täglichen, monatlichen und jährlichen Temperatur betreffen, und zwar der Temperatur an einem Orte. Wenn wir oben bei'm Hausberge bemerkt haben, daß das Getreide auf dem Plateau später reift, so wird uns diese Beobachtung allerdings sehr erwünscht sein, denn sie zwingt uns, auf die Temperaturverschiedenheit zurückzugehen, aber eine durchgehende Beobachtung der Temperatur ist hier nicht möglich, wir müssen uns auf einen Punkt beschränken.

Die Hydrometeore sind nicht an ein Individuum gebunden, sondern betreffen stets die ganze Heimath. Doch zeigen sich auch in Gegenden mit Flüssen, Thälern und Wäldern Unterschiede. Wir beobachten z. B. oft in Jena, daß ein Nebelstreif auf der Saale liegt, daß das Saalthal ganz im Nebel liegt, während über diesem Nebelmeer der heiterste Himmel ist. Oft ist das Nebelmeer so flach, daß die Spitzen der Thürme aus demselben herausschauen — dieß beobachten wir vorzüglich an schönen Septembertagen. Um dieß aber beobachten zu können, ist nothwendig, daß man über dem Nebelmeere steht. Daher werden Morgenspatziergänge anzustellen sein. Wir bemerken ferner, daß die Spitze und die Schluchten des Hausberges und Jenzigs oft in Nebel oder Wolken gehüllt sind und Aehnliches. Das werden wir, wenn wir es wirklich zu beobachten das Glück haben, als eine eigenthümliche meteorologische Erscheinung hinstellen. Im Allgemeinen aber giebt eine Gegend wenig dergleichen Unterschiede.

Die Betrachtung der Elektrometeore wird sich auf die Zahl der jährlichen Gewitter und der Wetterleuchten — der Hagelwetter beschränken.

Die Vegetation kann natürlich nicht auf Familien Rücksicht nehmen, sondern sie wird sich an die einzelnen Pflanzen und diejenigen Klassen halten, welche dem Bewußtsein des Kindes nahe liegen — Gras, Bäume, Laubwald und Nadelwald. Die Thierwelt ist gar nicht so an Individuen gebunden, wie die Pflanzenwelt.

Die Hasen des Hausbergs laufen auch auf die Kernberge, obwohl gerade dieses jetzt auch nicht häufig geschieht. Das Wenige, was vorkommt, aber muß ganz bestimmt hervorgehoben werden, z. B. die Schlangen auf den Bergen, die in den Thälern fehlen, die Fische, die in dem einen Gewässer sind, in dem andern nicht u. s. w.

Den Menschen als Glied der Thierwelt aufzufassen, und namentlich als zur kaukasischen Race gehörig, wäre dem psychologischen Standpunkte des Schülers zuwider und auch in sofern verderblich, als der Schüler auf sich einzugehen angewiesen würde.

Aber so einfach nun auch die Individuen sind, so haben sie doch auch wieder ihre verschiedenen Seiten und Abschnitte. Wir haben bei'm Hausberge schon solche Gegensätze gemacht. Der östliche, mittlere und westliche Theil, die verschiedenen Abhänge; daher wird sich auch die specielle, vergleichende und allgemeine Behandlung wiederholen. Wir werden erst die Südseite, dann die Nordseite betrachten; erst die Westseite, dann die Ostseite, beide mit einander vergleichen und endlich das Allgemeine herausnehmen und die Specialitäten als Unterabtheilungen heraustreten lassen.

Die Vergleichung der einzelnen Individuen unter einander ist ebenfalls von großer Wichtigkeit. Denn sie bringt die Eigenheiten der Individuen dem Bewußtsein näher. Die Vergleichung ist ebenfalls im Anfange binär, aber dann zeigen sich verschiedene Individuen, welche zu einer höheren Einheit zusammentreten. Hochland und Tiefland, östliche und westliche Thäler, östliche und westliche Berge, südliche und nördliche u. s. w.

Die Vergleichung wird zunächst vom morphologischen Standpunkte in aller Vollständigkeit ausgeführt werden können. Die klimatischen Vergleichungen sind, wie schon bemerkt, viel seltener. Eine Anlehnung an astronomische Verhältnisse ist in sofern möglich, als schiefe Ebenen eine bestimmte Neigung zur Sonne haben. Der Weinbau an den Nordwänden der Thäler z. B., aber rein astronomisch läßt sich nichts machen.

Die geognostischen Verhältnisse lassen sich aber in die innigste Verbindung mit den stereometrischen bringen, wie ich vorhin am Hausberge gezeigt habe.

Ebenso werden wir die biologischen Verhältnisse auf die geometrischen, geognostischen und klimatischen Verhältnisse stützen können. Doch werden die menschlichen ganz und gar außer Acht zu lassen

sein, da wir schon vielfach bemerkt, daß das physisch-anthropologische sich nicht für das Kind eignet.

Die allgemeine Geographie der Heimath wird nun endlich zum Gesammtbild emporsteigen, d. h. zunächst die Heimath als ein Ganzes fassen. Sie wird auch schon allgemeine Gesetze finden. Die Kalkgegenden sind entweder kahl, oder haben Wald oder spärliche Vegetation. Sie sind bei Weitem steiler, an den Südabhängen sämmtlicher Berge wird Wein gebaut u. s. w., zu diesen und ähnlichen Gesetzen wird man hier emporsteigen können.

Die Geographie im engern Sinne, d. h. die Zusammenfassung der Meeres- und Länderräume zu einem Ganzen hat für uns keinen Sinn.

Wir haben früher gesehen, daß das Verständniß der Abhängigkeit zwischen Natur und Menschenwelt noch nicht vorhanden ist. Das Verhältniß ist meist kein geographisches, sondern ein statistisches. Also wird die menschliche Geographie auch auszuschließen sein, und aus ihr nur so viel hereinzunehmen, als sich unmittelbar mit den physischen Verhältnissen verbindet.

An der Spitze der anthropologischen Geographie steht die Ausbreitung des Staates. Man hat vielfach die Ausbreitung des Dorf-, Stadt- und Landbezirks diesem Verhältniß analog gefunden und vielen Fleiß darauf gewandt. Man hat die Organisation des Gemeindewesens bis in's Detail mit der Organisation des Staates verglichen. Der Bürgermeister ist da wo möglich zum König, der Gemeindevorstand zum Ministerium u. s. w. gestempelt worden. Aber das ist eine Karrikirung und noch dazu eine höchst lederne und langweilige. Das Gemeindeleben ist so total von dem Staatsleben verschieden, wie ein Theil vom Ganzen. Vor allen Dingen aber hat das Kind für alle diese Dinge keinen Sinn und keinen Gewinn. Denn es wird mit solchen Manövern nichts Reelles gelernt, sondern falsche Vorstellungen erzeugt und ein Widerspruch mit dem hervorgebracht, was die Geschichte lehrt.

Von den normalen Bedürfnissen hat nun das Kind gar keine Vorstellung. Gesundheit und Wohlstand u. s. w. sind ihm gleichgültige Dinge, und es wäre wahrlich das größte Unglück, wenn es Zeit zum Nachdenken über solche Dinge hätte. Eine unsittliche Frühreife wäre die nächste nothwendige Folge. Und wie sollte die Darstellung eingerichtet werden, um daraus zu ersehen, wie die gesamm-

ten Zustände die Befriedigung der normalen Bedürfnisse durch physische und anthropologische Verhältnisse bedingt ist? Hier greift ja Alles weit über die Heimath hinaus. Aber es soll auch nicht einmal dargestellt werden, sondern der Schüler soll selbst beobachten. Das ist aber nicht möglich, weil er keinen Sinn für derartige Dinge hat. Deßhalb wird er nichts beobachten. Und weil er nichts beobachtet, soll die ganze Geschichte nicht zur Sprache kommen. Nur Einzelnes, was sich schon dem Materiellen, Sinnlichen nähert, können wir hereinziehen, wie z. B. die Beschäftigung der Menschen. Und hier werden wir auch Einzelnes darüber finden können, wie natürliche und menschliche Verhältnisse zusammenhängen. Einzelnes haben wir schon bei'm Hausberge gehabt. Wenn wir jenseit der Teufelslöcher das Gerölle sehen, welches eine ziemliche Wiesenstrecke zur Wüste umgewandelt hat, so werden wir das gern benutzen zu der Beobachtung, daß die Natur hier dem Menschen Terrain genommen hat. Oder wenn wir beobachten, daß die Kernberge nicht berast sind, so wird uns auch die Ursache nicht entgehen, nämlich daß die Trift allen Pflanzenwuchs unmöglich macht, und hierin werden wir wieder die Ursache dafür finden, daß jene Verwüstung hat statt finden können. Immer aber werden wir nur Einzelnes, unmittelbar mit den Dingen zusammenhängendes in's Auge fassen, alles Andere, worin das specifisch Menschliche sich ausspricht, links liegen lassen, und namentlich immer darauf Rücksicht nehmen, daß unsere naturhistorischen Kenntnisse sehr gering sind.

Wir haben dem Unterrichte im Gegensatze zu der allgemeinen ethischen Forderung das Reisen als ausschließliches Recht vindicirt, oder weil die Forderung des Reisens zu Recht bestand, die Heimathskunde als ersten Kursus der Geographie annehmen müssen. Eine direkte oder unmittelbare Nöthigung liegt nicht vor. Aber dafür eine mittelbare und zwar sehr energische. Der Schluß war nämlich im Ganzen und Großen folgender:

Die Ethik fordert, daß der Mensch, welcher seinen Platz vollständig ausfüllen will, Geographie lernt. Die Geographie kann nur auf Reisen gelernt werden, folglich muß der geographische Unterricht den Menschen über die ganze Erde begleiten. Aber nun liegt es im Wesen der Geographie, daß diese Methode nicht anwendbar ist, und in der ethischen Forderung des Lebensberufs, daß sie nicht angewandt werden darf. Die Ethik fordert demnach zweierlei sich

Widersprechendes. Da sie aber Beides fordert, so ist Beides berechtigt. Das Reisen ist nöthig, um die Grundanschauungen zu geben, das schulmäßige Lernen, damit der Schüler schon in dem Besitz des Materials ist, wenn die Forderungen des Lebensberufs an ihn herantreten. Folglich sind wir auf die Heimathskunde gewiesen.

Aber weil sie nur mittelbar ethisch ist, und die anthropologischen Verhältnisse dem Schüler in der Heimathskunde noch fern stehen, so werden ethische Anschauungen in der Heimathskunde ganz und gar nicht herbeigezogen werden dürfen. Sie wären auch unserer Auffassung der Heimathskunde gänzlich zuwider.

Aber wir können mittelbar für die Sittlichkeit wirken, indem wir die Heimath ästhetisch auffassen. Das Aesthetische ist, wie wir gesehen haben, das Allgemeine, das Ethische das Besondere. Die ästhetische Behandlung des Unterrichts wird sich aber in keinerlei Weise in Urtheilen zeigen, sondern blos in der Auswahl, resp. Berücksichtigung des Stoffes. Wir werden vorzugsweise schöne Partieen berücksichtigen, lange bei ihnen verweilen und uns so recht in dieselben einleben, den Schüler so recht zur Einheit mit denselben führen, so daß er vorzugsweise sie liebgewinnt. Auch werden sich sympathetische Saiten anschlagen lassen, indem wir ein historisches Moment hereinbringen, Sagen und Geschichten.

Das absolut Schöne, nämlich die Wahrheit, erhält auf unserer Stufe eine eigenthümliche weitgreifende Bedeutung. Da es nämlich darauf ankommt, daß das Kind die Natur selbst beobachtet, die Vorgänge in seiner Umgebung mit erlebt und sich gemüthlich an ihnen betheiligt, so wird die Wahrheit vor Allem darin zu ihrer Berechtigung kommen. Daß von Dingen, welche der Schüler nicht gesehen und beobachtet hat, nichts zur Sprache kommen darf, und daß von den Dingen nur das erwähnt wird, was das Kind selbst beobachtet hat, versteht sich von selbst. Auf das Ding, auf das Wesen kommt es an — und der heimathskundliche Unterricht hat es so recht in der Gewalt, immer auf die gegenständliche und subjektive Wahrheit zu dringen. Dadurch aber bereitet der heimathskundliche Unterricht in Verbindung mit dem naturhistorischen die Wahrhaftigkeit als Gemüthsstimmung vor, welche für die Erziehung von der größten Bedeutung ist. Wer in einer Reihe von Stunden die Woche über immer nur die Wahrheit redet, immer die Erfahrung macht, daß Faselei und Worte über Dinge in's Verderben stürzen, und nach

und nach sich so weit gefunden, daß es ihm nur auf die Wahrheit ankommt, der hat sicher eine Vorbedingung in sich für die Wahrheit im sittlichen Gebiete. Er sieht die Sachen so, und er wird es frei aussprechen und im Gebiete des Wissens und Sollens die Gebiete des ethischen und intellektuellen Gedankens keine Autorität anerkennen. Daß der naturkundliche Unterricht diese Wahrheitsliebe hervorrufen und vorzugsweise begründen kann, scheint schon durch die Erfahrung bewiesen zu werden. Deßhalb ist auch die Naturwissenschaft der Orthodoxie ein Dorn im Auge, und diese ist überall im deutschen Reiche gewillt, die Natur aus der Schule zu verbannen. Der Grund, welchen sie angiebt, hat auch scheinbar etwas Wahres. Denn es kann nicht in Abrede gestellt werden, daß gerade die Naturwissenschaft das gebildete Bewußtsein verflacht hat. Die Gläubigkeit und Innigkeit ist zu Grunde gegangen. Der Naturforscher hat sich in den Tempel der Natur geflüchtet, das Volk hat wohl von seinen Predigten gehört, dieselben aber nicht verstanden. Der alte Gedankenkreis ist erschüttert worden und namentlich ein unwahres Wesen in unsere Zustände gekommen. Aber der Antheil der Naturwissenschaft an der Herbeischaffung dieses Zustandes ist zunächst ein sehr geringer, und hat eigentlich nur dazu beigetragen, die Unwahrheit unserer Zustände in ihrer Nacktheit aufzudecken. Der Ursprung derselben ist vielmehr in der kirchlichen und politischen Orthodoxie zu suchen. Der Prozeß des allgemeinen Denkens ist in Widerspruch gerathen mit dem Dogma. Man täusche sich nicht darüber, und jeder Versuch, gewaltsam das Resultat dieses Prozesses zu vernichten, muß zur Verstellung, zur Verheimlichung führen. Daher haben wir in der neuesten Zeit gerade so schroffe Gegensätze. Der Beamte geht ordonnanzmäßig alle vierzehn Tage in die Kirche, er ist hinein kommandirt — er stellt sich andächtig, und doch ist ihm die Rede des Geistlichen eine Salbaderei. — Der Stutzer geht auch hinein — der Stutzer aus der Bourgeoisie — aber er sucht andern Genuß, nicht das gemeinschaftliche Lied bewegt ihn, nicht die Predigt, nicht der übrige Ritus, sondern Lilienhügel, schöne Augen u. s. w. Diese sind sein Kultus, zu ihnen blickt er lüstern hinüber und hinab, und er thut, als ob er aus religiösem Bedürfnisse zur Kirche käme. Vor Allem aber ist es die ganz unwürdige Stellung des Geistlichen zu seiner Gemeinde. Denn er steht nicht in ihr, sondern außer ihr. Er redet von Gemeinschaft und flieht sie. — Dafür hat die Welt jetzt

ein Auge gewonnen, wenn sie sich dessen auch nicht bewußt ist. Ja das Leben vieler Geistlichen steht auch in direktem Widerspruche mit ihren Reden, ihre Ansichten mit ihren Predigten. Deßhalb sind sie unwahr — aber nur die Wahrheit wird uns frei machen. Unser gesammter Gottesdienst kann den Meisten nicht genügen, und schon wer nur des guten Beispiels wegen in die Kirche geht, oder um eine Predigt zu kritisiren, steht genau auf unsittlichem Standpunkte, weil auf unwahrem. Ein Gottesdienst, der die Gemeinde als ein Conglomerat von Parteien auffaßt, ist eine Unwahrheit.

Die politische Orthodoxie ist noch gefährlicher. Sie hat alle Wahrheit vernichtet, systematisch allen Glauben zerstört. Denn wahrlich, wer kann sich einen größeren Hohn denken, eine größere Profanation der göttlichen Idee als die, daß die Könige von Gottes Gnaden sich nennen! Der flüchtigste Blick in die Werkstätte der Staatskünstler, auf das Treiben der Herren, welche Geschichte machen, oder wenigstens machen wollen, beweist, daß hier eher alles Andere zu finden ist, als Treue und Glauben. Wenn das Blut der muthwillig Erschlagenen, der durch die Launen der Mätressen Erschlagenen um Rache gen Himmel schreit, so wird die Nothwendigkeit des Unglücks bewiesen oder das Elend aus der Liebe des Allgeliebten zu seinen lieben Unterthanen abgeleitet — ja groß muß die Gnade Gottes sein. — Ich wundere mich, daß die Theologen nicht endlich den Beweis der göttlichen Gnade aus dieser Thatsache schöpfen.

Dieses Allerheiligste des Thrones umschließt das Heilige der Kamarilla und Aristokratie. Ueberall dieselbe Unwahrheit, dieselbe Ungerechtigkeit, dieselbe Sünde, dasselbe Laster. Die Neuzeit hat in dem Grafen Bocarme und seiner Frau ein Beispiel gegeben, das Beispiel eines Verbrechens, welches in dieser Scheußlichkeit in der ärmsten Hütte noch nicht vorgekommen ist. Und hätten wir nicht die Geschwornengerichte gehabt, sicher wäre der Herr Graf heute noch am Leben und in einigen Jahren irgendwo wieder in der Gesellschaft so nobel placirt, als vorher. Aehnlich zeigt sich überall Lüge und Unwahrheit. Und daran ist die Naturwissenschaft nicht Schuld.

Aber daß sie dem Menschen den Glauben genommen hat? Sie hat allerdings dazu beigetragen, daß das alte Dogma gefallen und, wie schon gesagt, jede Vertiefung und Hingabe verschwunden ist. Das ist ein nationales Unglück. Aber die Naturwissenschaft ist un-

schuldig. Es liegt der Grund wieder an den Menschen, indem sie sich nicht an die Natur gewandt haben, sondern nur ihren früheren Gedankenkreis zerstören ließen. Wer die Natur in hinlänglichem Umfange gekostet hat, hat an ihr eine Einheit, einen Gegenstand seiner Liebe, seiner Theilnahme, seiner Hingabe. Die Aufgabe ist, das sittlich-christliche Dogma mit dem Naturgesetz zu versöhnen. Der Weg zur Versöhnung ist die Wahrheit, und deßhalb ist der heimathskundliche Unterricht von weitgehender Bedeutung. Was der Unterricht zu thun hat, um den Zweck, der erreicht werden kann, wirklich zu erreichen, liegt auf der platten Hand. Wahrheit in Allem. Namentlich ist es die Einheit der Subjektivität und Objektivität der Wahrheit, welche erreicht werden muß.

Die socialen Zustände bleiben nach der Stellung der Heimathskunde links liegen.

Die mittelbare ethische Wirkung des Unterrichts ist die Arbeit, und besonders die freie Arbeit. Aber unsere Schüler können noch nicht arbeiten, also auch nicht frei arbeiten. Sie müssen also zunächst das Arbeiten lernen. Dieses ist nur durch Zwang zu erreichen. Denn vor Allem muß der Wille zur geographischen Arbeit da sein. Dieser ist aber nicht vorhanden, weil das Kind noch nichts von geographischen Verhältnissen weiß. Also muß der Wille von Außen kommen, d. h. der Lehrer muß für das Kind wollen. Von diesem fremden Willen wird das Kind emancipirt durch die Objekte des Unterrichts selbst, und durch den Lehrer. Soll jene Emancipation aber eintreten, so ist nothwendig, daß das Kind ganz in die Verhältnisse, ganz in das Objekt des Unterrichts hineingeführt wird. Der Lehrer aber beschleunigt diese Befreiung erstens durch Arbeit, d. h. durch Zwang, indem er das Kind nöthigt, sich die Dinge genau aufzufassen, bis es dieselben findet, eins mit ihnen geworden ist. Dann aber durch eigene Arbeit, welche darin besteht, daß er seine Heimath wirklich mit der Schule beobachtend durchwandert. Diese Exkursionen sind nicht etwa blos Mittel, um die lebenswarme Anschauung zu geben, sondern sie können noch zweierlei bewirken. Erstens nämlich sieht der Schüler, daß es dem Lehrer Ernst um die Dinge ist. Wenn der Lehrer gleich auf dem Platze ist, überall beobachtet, jedem hilft und unterstützt, bald mit dem, bald mit jenem redet, so gewinnt der Schüler die Arbeit schon deßhalb lieb, weil er Pietät gegen den Lehrer hat. Zweitens aber geben die Exkur-

sionen vielfach freie Zeit. In dieser setzen sich die Vorstellungen fest, das Kind gewinnt neue durch eigene Beobachtung.

Wenn nun die Excursionen eine solche Arbeit des Lehrers sind, welche seinen Willen unnöthig machen und den Willen des Schülers zur Selbstständigkeit erheben kann, so muß natürlich die Einrichtung der Exkursionen darnach getroffen werden. Es ist nichts klein dabei. Damit der Ernst sich zeige, wird also nöthig sein, daß die Excursionen nicht ausgesetzt werden. Wenn der Regen nicht genirt und Kälte nicht, so geht sicher dem Schüler der Ernst auf. Daher wird es vortheilhaft sein, daß der heimathskundliche Unterricht von einem jüngeren Lehrer ertheilt wird. Denn erstens hat dieser die meiste Rüstigkeit, und zweitens hat er selbst ein großes, rein wissenschaftliches Interesse an der Gegend, weil er sie noch nicht kennt.

Ferner müssen die Excursionen in freier, ungebundener Weise vor sich gehen. Das Marschiren, wie ich es an der hiesigen Seminarschule wahrnehme, gefällt mir ganz und gar nicht, denn bei diesem Marschiren ist der Geist so mit dieser ledernen Thätigkeit beschäftigt, daß er für selbstständige Beobachtungen und Wahrnehmungen weder Sinn, noch Zeit haben kann. Denn sobald er etwas beobachtet, wird er sicher falsch marschiren. Daher freies Umherschwärmen. Da sucht einer Schmetterlinge, einer Pflanzen, einer Steine, einer betrachtet den Bach u. s. w. Ist das auch noch Spielerei; es wächst das Interesse an den Dingen, der Sinn für ihre Wahrnehmung wird geschärft, und die Freiheit des Wollens angebahnt.

Die Excursionen müssen ferner so eingerichtet werden, daß die Schüler geradezu die Arbeit des Lehrers übernehmen. Es empfiehlt sich dazu das Institut der Monitoren. Denn das Arbeiten der Monitoren ist sicher ein selbstständiges, und die Monotorenschaft wird sicher unter dem Monitor selbstständiger und unbefangener beobachten und ihre Individualität bewahren, als wenn sie vom Lehrer abgefragt wird.

Aber das Abfragen soll sobald wie möglich auch in den Hintergrund gedrängt werden. Der Schüler muß erzählen, was er wahrnimmt. Die Correktion übernehmen die andern.

Die Sittlichkeit des Schülers ist noch roh. Er kann sie nur beweisen durch Wahrheit und Fleiß. Daher muß jede aufgegebene

Arbeit gemacht werden, und damit sie leicht und gern gemacht werden könne, darf sie nicht zu schwer und zu umfangreich sein. Auch kann hier schon frühzeitig Freiheit der Arbeit eintreten, indem man einem freistellt, so viel zu arbeiten, als er will. Will man dieß anwenden, so braucht man allerdings eine Aufgabensammlung. Eine solche Aufgabensammlung halte ich für sehr wünschenswerth — aber auch für sehr schwer. Dieselbe könnte auch den historischen Theil der Heimathskunde in ausführlicher, schöner Darstellung enthalten.

Wir kommen nun zum Verhältniß der Heimathskunde zum übrigen Unterricht.

Was die religiösen Vorstellungen der Kinder anlangt, so sind sie im Anfange dem Lehrer gänzlich unbekannt. Denn sie sind diejenigen, welche das Kind mit vom Hause bringt, und welche fortwährend zu Hause genährt werden. Daher ist es schon gefährlich, heimathskundliche Thatsachen mit dem Religionsunterrichte zu vermischen. Der Religionsunterricht sündigt wohl überhaupt häufiger gegen die Kinder, als man meint, er sündigt dadurch, daß er Verhältnisse in das Religiöse hineinzieht, welche den Kindern fern, oder außerhalb der religiösen Sphäre liegen. Denn auf diese Weise wird ein Zwiespalt erregt und die Gefahr ist unberechenbar. Es kann ihr nur dadurch vorgebeugt werden, daß der Religionsunterricht historisch wird, d. h. Darstellung dessen, was der Glaubensinhalt der Menschen, resp. der Christen zu verschiedenen Zeiten gewesen ist. Alle Beweisführung ist ohnedieß eine Unwahrheit. Gott hat's gesagt, damit Punktum. Wenn sich der Religionsunterricht von diesem Grundsatze entfernt, so wird er niemals Religion als Gemüthsanlage erzeugen. Etwas Anderes ist nun die Moral. Doch hat diese nichts mit der Religion zu thun.

Um so mehr muß der heimathskundliche Unterricht alles Religiöse vermeiden, d. h. er hat als solcher sich vor allem religiösen Teleologisiren zu hüten. Auch ist die teleologische Auffassung in jeder Beziehung dem kindlichen Standpunkte nicht angemessen. Aber auch die religiösen Beziehungen, welche das Kind zu den Dingen hat, müssen nicht nur geschont werden, sondern dem Lehrer absolut heilig sein. Hält sie derselbe für verkehrt, so ist eine Correktion nur erlaubt, wenn sie durch die Kenntniß der Dinge bewirkt wird. Deßhalb weisen wir jede Beziehung zur Religion zurück.

Der Sprachunterricht hat es mit der Auffassung und Darstellung der Gedanken zu thun. Derselbe wird also einzelne Gegenstände des geographischen Unterrichts zu seinen Uebungen benutzen, der geographische dem Sprachunterrichte dadurch in die Hand arbeiten, daß er die richtige Darstellung der Gedanken erzwingt. Deßhalb wird er sich vorzugsweise zu hüten haben, gegen die Orthographie zu versündigen, d. h. er darf keine schriftliche Arbeit fordern, in welcher Wörter vorkommen, deren Schriftbild der Schüler noch nicht gesehen hat. Eigentlich sollte jedes Lesebuch immer einen heimathskundlichen Anhang haben, welcher einige kleine Aufsätze enthält, welche dem Schüler als Muster dienen können. Eine Aufgabensammlung macht sich auch hier nöthig.

Die Beziehungen zur Geschichte sind sehr eng. Wenn die Gegend halbwege nicht arm ist, knüpfen sich Sagen und geschichtliche Momente an die Heimath. Können wir diese zu einem Ganzen abrunden, so werden wir sie gern mittheilen. Freilich werden wir durch diese Art der Geschichte nicht das Sein durch das Werden begreifen können, aber wir werden die Vorstellung von der engen Verbindung der Geschichte und Geographie im Kinde erzeugen, und das ist viel werth.

Eine Controverse ist hier zu erwähnen. In der Zeit, in welcher die Kinder in der Heimathskunde unterrichtet werden, wird die biblische Geschichte gelehrt und die Sagen des griechischen und römischen Alterthums durchgenommen. Folglich fehlt dem Kinde das geographische Bild des Schauplatzes. Dieses Bild hat sich der Geschichtsunterricht selbst zu schaffen. Es kommt auch mehr darauf an, daß immer ein Ort festgehalten wird, als daß er in seiner geographischen Durchsichtigkeit vorliegt. Diese ist auch, wie aus dem Vorigen von selbst folgt, ganz unerreichbar.

Das Kind kommt in der Zeit durch das Gebiet der ganzen Zahlen. Es ist also vielfach Gelegenheit gegeben, das, was der Schüler im mathematischen Unterrichte gelernt hat, hier anzuwenden. Die Anwendung wird sich namentlich bei Größenvergleichungen vielfach machen lassen. Um die Beziehung recht innig zu machen, und die Theilnahme des Schülers zu erregen, muß er die Zahlen selbst gewinnen. Er muß die Entfernungen durch Schritte messen. Auch die Höhe habe ich bestimmen lassen. Es geschah durch ein einfaches Nivellirinstrument. Ein Stab, auf demselben senkrecht

ein anderer und ein Bleiloth reichten hin. Wir hatten bei einem über 400′ hohen Berge einen Fehler von 20′.

Die Geometrie wird hier nach meinem Plane noch nicht gelehrt, sondern die Heimathskunde übernimmt den geometrischen Unterricht. Sie hat vielfache Anwendung von Winkeln, Linien und Figuren zu machen. Daher wird sie auch besondere geometrische Uebungen vornehmen, z. B. den Winkel eintheilen, Dreiecke und andere Figuren betrachten. Auf Eins weise ich dabei hin: wir können hier schon die Coordinatensysteme vorbereiten, indem wir die Temperaturkurven construiren. Zeichnungen verstehen sich überhaupt von selbst.

Naturwissenschaft und Geographie sind hier noch vereinigt. Der geographische Unterricht muß oft nicht blos sagen, was da oder dort wächst, sondern auch, wie es ist; der naturhistorische nicht blos, wie es ist, sondern auch, wo es vorkommt — beide müssen in unterbrochenem Rapport stehen. Der Eine muß beim Andern immer anklopfen.

Wir haben im Allgemeinen über die Regierung nichts sagen können. Jetzt gestaltet sich aber das Verhältniß der Regierung im Allgemeinen ziemlich bestimmt zum geographischen Unterrichte.

Das Kind ist noch gänzlich undisciplinirt. Es bringt vielfach Furcht vor der Schule mit, vielfach ignorirt es den Unterricht. Viele sprechen nicht einmal. Das beste Mittel ist hier mediam in rem mit der Gesellschaft. Dadurch wird der Affekt der Furcht durch den Affekt der Theilnahme niedergehalten, die Ignorirung der Schule in der Berücksichtigung des Objekts aufgehoben und der Mund durch die Dinge geöffnet. Denn hier hat das Kind nichts von sich zu sagen, sondern die Dinge sprechen gewissermaßen selbst. Sie reden durch den Mund des Kindes.

Eine specifische Schwierigkeit zeigt sich für die Regierung auf den Exkursionen. Unterricht im Freien ist seiner Natur nach immer zerstreuend, daher muß etwas Commandomäßiges hineinkommen. Wie? das hängt von Umständen ab.

Durch die Heimathskunde sollen geographische Bilder gewonnen werden. Der Unterricht soll sie befestigen und mit andern Vorstellungen verbinden. Vor uns liegt die Natur. Der Gewinnung der geographischen Bilder liegt also nichts im Wege. Aber eine Hauptaufgabe des heimathlichen Unterrichts ist die Vermittelung des Bildes, welches blos durch die Karte oder das Wort erzeugt wird,

mit den Grundvorstellungen, welche durch die Heimathskunde gewonnen sind. Das Ursprüngliche ist das Bild der Natur, dieses erzeugt das Abbild, und nun wird auch das Abbild im Stande sein, das Urbild wieder zu erzeugen. Anders nicht. Daher muß der Unterricht das Urbild abbilden und das Abbild wieder auf das Urbild beziehen. Der Schüler muß beides nebeneinander sehen, damit er eins durch das andere verstehen lernt. Wir werden also das, was wir auf unsern Exkursionen beobachten, auch zeichnen. Dabei sind technische Uebungen unerläßlich. Bei Manchen ist die Heimathskunde so weit reducirt, daß an einem Plane der Umgebung alles Einzelne nachgewiesen wird. Raumer macht es auch so. Den Grund, den er angiebt, kann ich nicht billigen. Er sagt nämlich in seiner Geschichte der Pädagogik: Wenn die Jungen planlos in der Gegend umherstreiften, so betrachteten sie die Natur recht gern, aber alle Aufmerksamkeit wäre verschwunden, wenn schulmäßige Exkursionen gemacht würden. Ich berufe mich auf meine zehnjährige gegentheilige Erfahrung. Erstens nämlich beobachtet der Mensch ohne schulmäßige Anleitung die Gegend gar nicht naturhistorisch oder geographisch, sondern egoistisch. Ich habe immer gefunden, daß Menschen, welche sich selbst überlassen waren, nicht einmal sehen, geschweige beobachten konnten. Mir ist Einer — und Keiner von den Dümmsten vorgekommen, welcher im Anfange große Noth hatte, um nur die Sonne zu finden. Zweitens habe ich nicht über Mangel an Aufmerksamkeit zu klagen gehabt. Wo sich Unaufmerksamkeit einstellt, da ist sie nothwendig, da liegt sie in der Natur der Sache, und die Regierung muß diese Unaufmerksamkeit beseitigen.

Aber wir werden doch sehr schlechte Geschäfte machen, wenn wir dem Kinde die in der obigen Weise präparirte Heimath vorlegen. Wir haben nämlich gesehen, daß eine ganze Menge Grundbegriffe nöthig sind für den eigentlichen geographischen Unterricht. Diese Grundbegriffe soll der heimathskundliche Unterricht geben. Allein auch dieser bedarf wieder der Grundbegriffe, und namentlich sind es die geometrischen und diejenigen, welche das geometrische Verhältniß der Objekte unter einander und zwischen Subjekt zum Objekt darstellen. Und hierin sind die Kinder meist sehr verwahrlost. Rechts, links, unten, oben, vorn, hinten, Osten, Westen, Süden, Norden 2c. ebenso die geometrischen Begriffe, dreieckig, viereckig 2c. sind ihnen böhmische Dörfer. Daher werden wir für die Heimathskunde ebenfalls

eines vorbereitenden Kursus bedürfen. Rechnen wir noch hinzu, daß dann der Uebergang zu der eigentlichen Heimathskunde durch die Beschreibung der einfachsten Individuen angebahnt werden muß, so erhalten wir innerhalb der Heimathskunde die Dreigliederung wieder. Wir können unterscheiden Grundlage, Vermittelung, Vollendung.

Das Auffassen der Vorstellungen mit der möglichsten Klarheit und Bestimmtheit hat in der Heimathskunde zum Wenigsten im Anfange noch seine große Schwierigkeit, oder man muß große Vorsicht anwenden, um sich nicht zu täuschen. Es ist nämlich, wie schon bemerkt worden, dem Kinde nicht möglich, sich das Objekt zu objektiviren, sondern es ist noch eins mit demselben. Daher wird es Beziehungsbegriffe nicht als solche fassen, sondern als Begriffe der Dinge. Wenn wir dem Anfänger einen Gegenstand zeigen, so wird er ganz richtig antworten: das ist oben oder unten. Dieses Oben und Unten ist aber kein Beziehungsbegriff, sondern ein reeller, folglich noch ganz unverstandener, also kein Begriff, sondern eine Eigenschaft. Das Unterste wird zum Obersten und das Oberste zum Untersten. Daher täuscht man sich sehr leicht, wenn man sich mit richtigen Antworten begnügt. Dazu kommt noch ein Zweites, welches beim Massenunterricht zu beachten ist. Das Kind faßt nämlich die Worte, welche es von Andern oder vom Lehrer gehört hat, auf, ohne die Dinge aufzufassen, ja ohne die Dinge wirklich zu sehen, und spricht sie mit einer Unbefangenheit nach, die ihres Gleichen sucht. Daher muß der Lehrer auf seiner Hut sein, daß er sich nicht durch richtige Antworten täuschen läßt. Diese richtigen, aber in der That falschen Antworten werden noch durch das viele Sprechen, was in vielen Schulen herrscht, und von vielen Didaktikern empfohlen wird, hervorgerufen. Dieses viele Sprechen finde ich darin, daß alle Schüler nachsagen müssen, was Andere ausgesprochen haben. Dieses Nachsprechen soll allerdings stattfinden, aber nicht als Nachsprechen, sondern als Aussprechen. Das Aussprechen wird überhaupt das Erste sein. Der eine Schüler denkt dieß, der andere jenes — aber keiner soll für sich arbeiten, sondern der Gewinn soll Gemeingut werden. Daher muß das Fragen eine untergeordnete Rolle spielen. Die Kinder müssen beobachten, still beobachten, sich in den Gegenstand versenken und nicht ihre gegenseitige Aufmerksamkeit stören. Dann geht die Mittheilung an. Das Maß für die Beobachtungszeit

geben natürlich die Schwächeren. Ein Schwacher wird im Allgemeinen eher mit der Beobachtung fertig sein, als ein Begabter, weil ihm eine ganze Reihe von Erscheinungen entgeht. Und nun muß Jeder lernen, was Jeder beobachtet hat. Damit man sich nun versichert, daß wirklich gelernt wird, und nicht Worte gemacht werden, muß man nur die Arbeit nicht scheuen. Mit den kleinsten didaktischen Mitteln wird man ausreichen. Es wird nämlich darauf ankommen, daß der Nachsprechende am Gegenstande das Ausgesprochene zeigt. Anfangs werden die Beobachtungen nur sehr kurz sein können, später dehnen sie sich mehr und mehr aus. Das Reden und sofortige Angeben alles dessen, was man beobachtet, bewirkt sehr leicht, daß die Faulen oder auch nur Langsamen sich auf die Schnellen verlassen und genau genommen nichts selbst finden. Es hat auch einen andern Uebelstand, nämlich es ist die Gefahr vorhanden, daß eine Bravoursucht eintritt. —

Das Fragen von vornherein ist dann noch vorzuziehen. Wie ist's hier? wie ist's da? — und nun die Antwort. Dieses Verfahren wird sogar in vielen Fällen Hauptsache sein müssen und überall da, wo etwas Neues kommt. Aber nicht die Hauptsache in sofern, als es an die Spitze zu treten hätte — denn das ganz selbstständige Finden hat für die Unmittelbarkeit der Auffassung einen so ganz unberechenbaren Werth, daß wir diese Vertiefung nicht hoch genug anschlagen können, und die Frage nur in sofern gestatten, als das Bedürfniß der Ordnung und Erweiterung geweckt werden soll.

Insbesondere wird die Klarheit der Anschauungen erreicht werden, wenn wir die Gegenstände von allen möglichen Seiten betrachten. Dadurch erhalten wir die Dinge in Gegensätzen, welche, wie wir früher gesehen haben, eines Theils die Auffassung erleichtern, andern Theils aber das Verständniß des Allgemeinen anbahnen.

Die Verknüpfung der Vorstellungsreihen hat hier auch noch ihre besondere Bedeutung. Erstens tritt die Anschauung des naturhistorischen Unterrichts in unmittelbare Berührung mit dem gesammten übrigen Unterricht. Daher muß auch auf die psychologische Complication der Vorstellungsreihen besonders Fleiß verwandt werden. Dieß wird nun zunächst einer Mehrzahl von Lehrern nicht möglich sein; denn wenn auch Jeder den besten Willen hat, die Individualität des Andern hat er nicht, und dieser Zwiespalt in der Individualität und der davon abhängige Zwiespalt

in der Auffassung bringt bei der empfänglichen und unmittelbaren Natur des Kindes eine Trennung der Gedankenkreise oder wenigstens keine günstige Verbindung hervor. Daher müssen wir fordern, daß der Unterricht in der Heimathskunde und dem gesammten übrigen Unterricht in Einer Hand liegen.

Es verlohnt sich hier, auf eine Controverse einzugehen. Man hebt an gewissen Seiten mit großer Betonung hervor, daß die Aufgabe des Elementarlehrers die größte, ihre Lösung die schwierigste sei. Ich glaube, daß ich jetzt dasselbe bewiesen habe. Aber es ist diese Ansicht nicht der Grund, weßhalb man besondere Elementarlehrer hat; sondern dieser Grund liegt erstens in der Unwissenheit vieler Elementarlehrer und zweitens in einer Bornirtheit der Gelehrtenwelt. Wer nicht die Schule für das höhere Schulwesen nach irgend einem Reglement durchgemacht hat, sondern etwa sich blos Seminarbildung erworben hat, kann, und wenn er noch zehn Mal so gescheit, als sein Rektor ist, sich nicht aus der Elementarklasse und nicht aus den Elementarklassen herausarbeiten. Aber ich halte das für einen großen Uebelstand. Denn wenn Einer einige Jahre in der Elementarklasse gearbeitet hat, so muß er sich gleichgültig gegen den Stoff verhalten. Er hat die Sache nun inne, und sie läßt sich auch für seine Bedürfnisse nicht mehr erweitern. Dann ist als ausgemacht anzunehmen, daß, wenn didaktische Bildung und Anlage des Lehrers vorhanden ist, der Schüler mehr lernt, wenn der Lehrer sich erst einarbeitet, als wenn er schon fertig ist. Also müssen wir wünschen, daß der Lehrer nicht auf Ein Pensum angewiesen wird, sondern in den Klassen fortrückt, so daß alle Lehrer, welche sich dazu eignen, die Elementarklasse eine Generation hindurch führen.

Wer ein guter Lehrer ist für die Elementarklasse, ist auch ein solcher für die höheren Klassen, und um so mehr, je mehr er guter Elementarlehrer ist, eben deßhalb, weil er es versteht, den Unterricht schulmäßig zu machen. Denn der gesammte Schulunterricht muß als Schulunterricht auch auf seinen höchsten Stufen sogar etwas Elementares haben. — Umgekehrt jedoch ist ein Lehrer, der für obere Klassen „paßt,“ nicht auch für die unteren Klassen tauglich, eben weil er nicht elementarisiren kann. Aber dieser paßt auch nur *scheinbar* für die oberen Klassen, und wer für die unteren paßt, und nicht für die oberen, paßt nicht für die unteren.

Also kurz. Es ist wünschenswerth, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit etwas vergißt, um sich von Neuem einzuarbeiten.

Eine zweite Eigenthümlichkeit in der Verbindung der Vorstellungsreihen ist gegeben in dem eigenthümlichen Verhältniß der bildlichen und wirklichen Anschauungen. Dieß ist schon oben bei einer andern Gelegenheit erwähnt worden. Hier ist noch besonders darauf aufmerksam zu machen.

Eine dritte Eigenthümlichkeit endlich ist in der Heterogenität der astronomischen und anderen Anschauungen gegeben. Deßhalb muß auf die Zusammengewöhnung derselben viel Fleiß verwandt werden. Dieß können wir vielfach dadurch erreichen, daß wir die astronomischen Anschauungen auch immer örtlich mit den rein geographischen verbinden, damit sich der Schüler gewöhnt, bei geographischen Verhältnissen auch an die astronomischen zu denken.

Eine vierte Eigenthümlichkeit zeigt sich in dem Standpunkte, auf welchem der Schüler steht. Er steht auf dem Standpunkte der Anschauung. Die Anschauung ist am kräftigsten, weil durch Reflexion ungetrübt, die Auffassung der Bilder am lebendigsten. Daher muß auch Uebung der Anschauung hier systematisch getrieben werden, zumal da sie später die Gewandtheit im Auffassen der Bilder nicht erreichen läßt. Es kommt darauf an, das Auge zu üben. Winkel und Entfernungen schätzen, werden integrirende Theile des Unterrichts sein müssen.

Der grundlegende Kursus hat vorzugsweise die mathematischen Beziehungsbegriffe, rechts, links u. s. w. zur Anschauung zu bringen. Da aber auch Dinge der Wirklichkeit die Anschauungen bieten sollen, so müssen wir solche Objekte wählen, welche diese geometrischen Grundanschauungen bieten. Jedes Objekt bietet dieselben und zwar oft in sehr complicirter Weise. Diese können aber gar nicht ohne die genannten Beziehungsbegriffe aufgefaßt werden, deßhalb sind Objekte zu wählen, an welchen sie möglichst scharf und abgesondert auftreten. Dazu eignet sich vorzugsweise das Schulzimmer, der Schulplatz, eine Straße.

Finger geht in seinem vortrefflichen Buche ebenfalls vom Schulzimmer aus. Er meint deßhalb, weil er nichts Besseres habe, und er habe nichts Besseres, weil er nicht gleich mit den ersten Stunden auf den Berg hinauslaufen könne. Ich glaube, man muß das Schulzimmer nicht aus blos räumlichen Gründen, sondern aus dem von

mir angegebenen, zum Ausgangspunkte machen. Es giebt die geometrischen Anschauungen. Diese scheinen Herrn Curtmann ein Greuel zu sein. Aber wenn wir vom Schulzimmer ausgehen, so haben wir nicht auf den Boden und in den Keller zu steigen, sondern es bleiben zu lassen, weil wir hier, was wir suchen, nicht finden. Wir müssen vielmehr weiter gehen. Etwa das Schulhaus von Außen nehmen, dann den Spielplatz und den Garten, endlich eine Straße. Das wird hinreichen.

In astronomischer Beziehung wird die Sonne vielfach beobachtet, der Mond, einzelne Sterne, Sommer und Winter mit einander verglichen, die Himmelsgegenden bis auf die halben geübt.

Den Schluß bilden ein Paar größere Individuen in der Nähe. Hier in Jena eine Brücke, das Leutrathal, der Galgenberg; denn wir müssen nach Objekten suchen, welche möglichst abgegrenzt sind.

Was sich sonst in den atmosphärischen Verhältnissen zeigt, wird, wie es die Zeit mit sich bringt, durchsprochen. Es kommt uns aber niemals auf das Warum an, sondern immer nur auf das Was. Einmal, um das frühreife Erklären zu vermeiden, dann, weil es auch meist unmöglich ist, eine Erklärung zu geben. Wir beobachten Regen, Nebel, Schnee, Hagel, Graupeln, Regenbogen, Gewitter, Wolken, hellen Himmel, bunt durcheinander. Der Schüler soll auffassen lernen.

Das schriftliche Arbeiten besteht blos in Zeichnen.

Der vermittelnde Kursus hat seiner Natur nach die Aufgabe, einzelne Individuen zu betrachten. Es ist ihm also das Pensum zugewiesen, welches der speciellen Heimathskunde zugefallen ist. Wir brauchen uns deßhalb nicht weiter dabei aufzuhalten. Der Lehrer zieht hinaus und hält seine Stunden in der Natur. Die Schule wird blos zur Reproduktion benutzt.

Das Astronomische muß nach dem Vorigen an jedem Orte systematisch geübt werden. Ueberall muß sich der Schüler orientiren. Die specielle astronomische Geographie tritt auf. Die betreffenden geometrischen Grundanschauungen müssen eingeübt werden. Ueber physische Erscheinungen werden Tagebücher angelegt u. s. w.

Der vollendete Kursus hat zu seiner wesentlichen Aufgabe die allgemeine Heimathskunde und hat wesentlich alles Gelernte in ein Gesammtbild zu fassen.

Die astronomische Geographie kann nicht zu Stande kommen, wenn sie die Natur nicht beobachtet. Die Grundlagen sind uns in der Heimathskunde gegeben. Es wird also zunächst darauf ankommen, daß man an das Bekannte anknüpft und Fragen daraus ableitet. Wäre es nun vergönnt, noch mehrere Horizonte, welche sich wesentlich von dem unsrigen unterscheiden, zu beobachten, so würden sich die Fragen von selbst hervordrängen; aber da die Anschauung nothwendig fehlt, so muß man die Fragen künstlich hervorrufen. Die Thatsache z. B., daß der Horizont überall kreisrund erscheint, läßt vermuthen, daß die Erde die Gestalt einer Kugel hat. Zwar würde der Horizont auch kreisrund sein, wenn die Erde keine Kugel wäre, aber dieses hierbei zu berücksichtigende optische Gesetz ist dem Schüler noch gar nicht bekannt, und er wird die Vermuthung sicher für motivirt annehmen müssen.

Kurz, die astronomische Geographie wiederholt die Lehre vom Horizont und erregt dabei weitere Fragen, und nimmt dann die Beantwortung derselben vor.

Aber sie geht auch schon über den Horizont hinaus, um die Vergleichung möglich zu machen und zu dem Gesetze hinzudrängen. Die Fortführung ergiebt sich nun von selbst.

Wir haben gesehen, daß der Unterricht in der astronomischen Geographie wünschenswerth ist, weil er das formale Princip der Sittlichkeit unterstützt. Gehen wir aber weiter auf den Inhalt desselben ein, so finden wir eine, wenn auch nicht mannigfaltige, doch großartige Verflechtung des astronomisch Geographischen mit dem Menschlichen. Diese Verflechtung stellt sich nämlich dar in der Schifffahrt, vermittelt durch die Astronomie. Durch diesen Gedanken erhält nun die astronomische Geographie tiefere Bedeutung, und der Gedanke, daß ihr Unterricht wünschenswerth sei, wird nicht nur unterstützt, sondern sie macht auch noch die Forderung an uns, daß sie sich im Unterrichte zur Astronomie erweitert. Diese Erweiterung wird sich am leichtesten bewerkstelligen lassen, wenn wir sie auf unserer Stufe als Vorbereitung und später als Moment der Astronomie auftreten lassen. Auf unserer Stufe ist die Hauptsache, das Verständniß der physischen und anthropologischen Geographie zu vermitteln. Allein sie muß auch jenem Zwecke dienen.

Das ästhetische Moment tritt in der astronomischen Geographie als mathematische Gesetzmäßigkeit auf. Der Unterricht hat also hier

keine specielle Aufgabe. Das Schöne wird hier zum Großartigen, zum Unendlichen, indem das Verhältniß irdischer oder planetarischer Verhältnisse meist sogar für die Zahl unerfaßlich ist. Und wo die Verhältnisse wirklich in Zahlen ausgedrückt werden können, entziehen sich dieselben so sehr der Anschauung und der Vorstellung, daß sie als reines Abstraktum dastehen. Auch ist der Himmel nicht eigentlich schön, und obgleich leicht erklärlich, wie gerade der Himmel den Menschengeist über die Erde hinausgehoben, so unerklärlich ist das Preisen der Schönheit des Himmels. Majestätisch ist er, majestätisch durch seine Starrheit und imposanten Zahlenverhältnisse. Aber gerade diese Starrheit hebt die Schönheit auf. Ich erwähne das, weil man oft Deklamationen über die Schönheiten und Wunder des Himmels liest. Beides ist nicht wahr. Das Schöne des Himmels ist die Unveränderlichkeit, d. h. die Wahrheit — um so mehr hat sich der Unterricht zu hüten, hier Empfindungen auf künstliche Weise anzuregen, welche im Objekte keine natürliche Wurzel haben. Daher ist auch die ganze mirakulös biblische Auffassung des Himmels, welche sich so häufig findet, für die sittliche Entwickelung des Schülers äußerst gefährlich. Denn es muß dem Schüler zuletzt doch klar werden, daß die Wunder des Himmels keine Wunder sind, sondern so einfache Vorgänge, daß sie mit Hülfe der trocknen Mathematik erfaßt werden können. Das Wunder liegt also nicht im Himmel, sondern in der Organisation des Menschengeistes, welcher Gott gewissermaßen gleich geworden ist und in gewissen Hinsichten zur Allgegenwart und Allwissenheit gelangt ist. Der Menschengeist weiß — wie uns die Sonnenfinsterniß von neulich gezeigt — viele Dinge bis zur größten Genauigkeit voraus. Er wiegt die Sonne und die Planeten, wie der Apotheker sein Quecksilber. Darin liegt das Wunder, das Großartige. Daher sind sentimentale Tiraden nicht nur unnütz, sondern schädlich, weil sie den Schüler spalten, weil sie unwahr sind.

Der christliche Standpunkt verdirbt hierbei möglicherweise Alles. Nicht zu verwechseln aber damit ist die biblische Vorstellungsweise der Himmelserscheinungen. Unsere Auffassung ist ja ohnehin im Anfange die rein theorische. Die Sonne wandelt ihre Bahn als ein Held. Solche Auffassung ist nicht unwahr, sondern sogar schön, weil sie Beziehungen aufstellt, welche der abstrakte Unterricht nicht kennt. Aber etwa die Allmacht, oder Allweisheit, oder vollends gar

die Güte Gottes hervorzuheben, ist eine wahre Versündigung, und wird zur geistigen Rohheit, wenn die unwissende Theologie das, was bei uns gilt, als allgemeines Gesetz hinstellt. Der liebe Gott sorgt vom Standpunkte der Astronomie aus gar nicht für die Menschen. Wenigstens kann der nicht an eine solche Sorge glauben, welcher die Kultur des Geistigen im Menschen als die Hauptsache ansieht. Denn es ist klar, daß viele Gegenden der Erde eine solche astronomische Lage haben, daß die Bewohner derselben sich niemals auch nur zu einem erträglichen Grade der Bildung erheben können.

Das freie Arbeiten ist uns in der astronomischen Geographie sehr leicht gemacht. Denn wie in der Heimathskunde, so haben wir auch hier die Natur unmittelbar vor uns. Der Schüler kann Alles sehen, Sonne, Mond und Sterne beobachten, und selbstständig die Rechnung anwenden. Aber es gehört Gewöhnung dazu. Diese Gewöhnung wird vorzugsweise durch die nächtlichen Excursionen erzeugt. Eine nächtliche Excursion ist eine That — eine That, welche namentlich in unserer verwöhnten Zeit dem Kinde Ueberwindung kostet. Daher ist erstens der ethische Einfluß derselben so unberechenbar, wenn es dem Unterrichte gelingt, die nächtlichen Excursionen zu freiwilligen zu machen. Zweitens aber ist es auch unmöglich, dieselben zu allgemeinen zu machen. Es werden niemals Alle an solchen Exkursionen Antheil nehmen. Einmal ist es der Unverstand und die Affenliebe der Eltern. Unverstand, weil sie die nächtlichen Exkursionen für ein Steckenpferd des Lehrers halten, oder für eine Marotte; Affenliebe, weil sie ihrem Zuckerpüppchen Durchfall und Husten befürchten. Der Lehrer kann es auch niemals erzwingen. Deßhalb thut er auch am besten, daß er nicht befiehlt, sondern freistellt. Diese Freistellung ist allerdings der Art, daß sie nöthigend ist. Hat man dadurch sich einen Stamm geschafft, so ist man des Erfolgs und des Weitergreifens so ziemlich versichert. Denn eines Theils treiben die Schüler noch andere herbei, andern Theils zeigt sich alsbald in der Schule, daß die Exkurrenten auffällig gegen die Nichtexkurrenten im Vortheil sind. Es ist wohl auch statthaft, diesen Nachtheil noch recht scharf hervorzuheben, und zwar in der Weise, daß der daheim Gebliebene systematisch blamirt wird.

Die Regierung hat bei diesen nächtlichen Exkursionen den Uebelstand zu bekämpfen, daß man die Augen nicht sieht. Die Regierung hat ein Hauptmittel in den Augen. Ein Auge hilft mehr, schneller

und sicherer, als zwei Hände. Daher empfiehlt sich das Institut der Monitoren auch hier. Ein zweiter Uebelstand liegt darin, daß das Zeigen der Sterne etwas schwierig ist, indem das Angeben der Richtung etwas zweifelhaft wird. Hier hilft uns aber die geometrische Auffassung. Wir ziehen Linien, wir trianguliren, und dadurch werden die Sterngruppen sehr bestimmt bezeichnet. Als Lernmittel können wir auch Stangen benutzen, Bohnenstangen, durch die die Richtung viel bestimmter angegeben wird.

Die Gewinnung der Bilder ist nur in der Natur möglich. Daher ist eine astronomische Geographie ohne Beobachtung des Himmels ein vergebliches Thun. Aber es genügt dieß nicht. Wir müssen, da die Vorstellung von dem Ganzen doch unanschaulich bleibt, das Bild concentriren, d. h. wir müssen uns ein Abbild machen. Diese Abbilder sind ein Tellurium und ein Globus. Aber man meine nicht, als habe man den Schüler etwas gelehrt, wenn man ihm den Globus giebt. Er lernt blos Worte und lernt blos den Globus kennen — nicht die Erde, nicht den Himmel. Vielmehr muß seine Phantasie die Erde überlaufen, und in Folge dieser Exkursion zum Bilde getrieben werden. An dem Globus begreift man den Himmel nicht, sondern den Globus durch den Himmel.

Die Morphologie ist der eigentlich mathematische Theil der Geographie. Die Darstellung kann vom geographischen Standpunkte ohne Weiteres in der Weise abgehandelt werden, wie früher angegeben ist.

Nur ein Paar Punkte sind noch zu erörtern. Es ist uns nämlich unmöglich, die Bilder durch die natürliche Anschauung zu gewinnen, daher bleibt uns nur die Karte und das Wort. Daher ist das Kartenlesen ein Hauptmoment auf dieser Stufe. Das Wort ist entweder gedruckt, oder gesprochen. Das gedruckte dürfte wohl erst nach dem Kartenlesen eintreten. Dann aber muß der Schüler selbst Bücher studiren.

Es giebt nun bekanntlich zweierlei Karten: Plan- und Reliefkarten. Es wird sehr für die Reliefkarten geschwärmt. Diese Schwärmerei muß in ihre Schranken zurückgewiesen werden. Denn die Reliefkarten sind ebenso falsch, als die Plankarten. Die Plankarten bieten die planimetrische Form, die Hoch- und Tiefländer, die Abhänge u. s. w., kurz sie bieten Alles bis auf die verhältnißmäßige Erhebung. Diese verhältnißmäßige Erhebung giebt nun die

Reliefkarte, aber sie giebt die Böschungen und das Verhältniß zur Erhebung so falsch, daß man Alles aufbieten muß, um die falsche Vorstellung zu vernichten. Setzen wir die längste Ausdehnung eines geographischen Ganzen = l, seinen höchsten Punkt = h und die Länge der Reliefkarte = l', den höchsten Punkt derselben h', so ist also

$$l : h = l' : h'$$

$$h' = \frac{h \cdot l'}{l}$$

Für Asien ist z. B. l = 1200 M., h = 1, machen wir also die Karte 1' lang, so ist h' = $\frac{1}{12}$ Linie eine Erhebung, welche für den höchsten Punkt kaum bemerkbar ist, geschweige denn für andere Punkte. Soll bei Asien die Höhe des höchsten Punktes ein Zoll werden, was doch bei diesen massenhaften Ausdehnungen gefordert werden muß, so muß $l' = \frac{l}{h} \cdot h' = 120'$ sein, d. h. die Karte etwa 14,400 □' groß sein, also halb so groß, als die Peterskirche in Rom. Eine Unmöglichkeit, solche Karten herzustellen. Wie falsch also die Karten sind, leuchtet ein, und der Anblick einer einzigen belehrt uns, daß diese Formation nur dann ein Wohnplatz der Menschen sein könne, wenn sie fliegen oder wie die Katzen klettern können. Die Plankarte giebt etwas nicht, aber nichts Falsches. Die Reliefkarte giebt das, was die Plankarte nicht bietet, dafür fast alles Uebrige falsch. Darnach läßt sich der Werth beider abmessen. — Daß der Schüler Karten zeichnen muß, versteht sich von selbst.

Es ist zwar nur die Rede von der Volksschule. Weil aber die Volksschule sich auch zur Berufsschule erweitert, so muß ein Blick auf das ganze Bildungsgebiet geworfen werden.

Eine Volksschule, in welcher der Begriff der Stände aufgehoben ist, kann es nicht geben. Es ist eine psychologische Unmöglichkeit. Die radikalen demokratischen Schreier haben noch keine Schule gesehen, oder reden gegen ihre Ueberzeugung. Aufgehoben müssen die Stände werden, in sofern sie privilegirt sind, aber nicht, in sofern sie verschiedene geistige Potenz haben. Es ist allerdings wahr, daß ein Hofrathsjunge so dumm sein kann, wie ein Bündel Stroh, und ein Nachtwächterssohn einen besseren Minister abgeben würde, als mancher Märzminister. Aber im Allgemeinen kann man den Menschen nicht von den Verhältnissen loslösen. Deß-

halb kommen die Kinder der höheren Stände mit einer weit größeren Sprachbildung und einer geringeren Naturanschauung, als die Kinder des Landes in die Schule. Die Proletarierkinder in den Städten haben keines von Beidem, sondern nur Vorstellungen von Rohheiten; denn sie sehen die Natur nicht und von den Menschen nur ihres Gleichen. Das Urtheil über die Proletarier ist hart, aber leider wahr, so sehr sich auch die demokratische Partei dagegen stemmen mag. Wenn man aber helfen will, so muß man den Schaden erkennen. Die Spaltung des Volkes hat hier in dem ersten Anschauungskreise der Kinder eine sehr bedeutende Wurzel. Es ist also die Frage, wie die Wurzel ausreißen. Der geographische Unterricht hat durch Hervorhebung des vaterländischen die Weisung erhalten, den verschiedenen Gedankenkreisen Einheit zu geben. Aber sicher ist das nur ein Uebertünchen, ein Zuflicken. Der alte Anschauungskreis muß gänzlich ausgerottet werden. Der Unterricht ist an und für sich gar nicht im Stande, die Ausgleichung zu besorgen. Stadt- und Landkinder werden sich gegenseitig ergänzen. Der Unterricht wird sie füglich zusammennehmen können, denn die Einen helfen den Andern. Aber die Proletarierkinder hemmen blos und von ihnen ist nichts Gutes zu lernen. Hier gilt es eine Umgestaltung der socialen Verhältnisse, welche freilich ohne politische Freiheit unmöglich ist. Die Gesellschaft muß für diese Armen sorgen, natürlich unbeschadet der individuellen Freiheit der Eltern. Daher muß die Gesellschaft Kleinkinderbewahranstalten einrichten und mit Liberalität bedenken. Dadurch wird die gemeinsame Schule erst eine Möglichkeit. Ein Zweites, was nun die Schule besonders angeht, wird die Sonderung der Kinder in Dumme und Nichtdumme sein. Die Versündigung, welche an der Menschheit bis dato begangen wird dadurch, daß man den Einen hinaufschraubt, damit er eine Wissensstufe erklimmt, zu deren Erklimmung er impotent ist, ist unberechenbar. Sie ist aber auch von dem größten Nachtheil für den Unterricht selbst. Sie macht das regelmäßige Fortschreiten unmöglich, und die Regierung sehr schwierig. So lange also nicht die socialen Verhältnisse sich ändern, wird die Schule an den Proletarierkindern einen Hemmschuh haben, und an eine allgemeine Volksschule ist nicht zu denken. Gesetzt aber auch die socialen Zustände wären geändert, so träte doch eine Spaltung in Dumme und Nichtdumme ein. Zu dieser müßte auch noch eine dritte Spaltung kommen: die Berufsspaltung. Mit dem

elften Jahre läßt sich schon die Berufsgattung des Kindes ermitteln. Jede Berufsgattung erfordert aber die Verbindung und Beziehung des Schulwissens mit dem Berufskreise. Daher werden wir so viele Arten von Schulen haben, als es Berufsgattungen giebt. Nach der Pubertät tritt die Berufsspecies in's Bewußtsein, und von jetzt an muß auch die Beziehung des Unterrichts zur Berufsart noch besonders hinzutreten. Wir haben demnach Kinderbewahranstalten, Elementarschulen, Berufsschulen, Hochschulen.

Die Volksschulen schließen den Unterricht mit dem vierzehnten Jahre ab. Das ist ein Unglück in jeder Beziehung und macht alle Wirkung der Schule illusorisch nicht nur, sondern auch verderblich. Illusorisch, weil der Unterricht noch gar nicht mit den specifisch menschlichen Anschauungen vermittelt ist, also ohne Wirkung bleiben muß; verderblich, weil der Unterricht eine Frühreife erzeugt, indem er über menschliche Angelegenheiten raisonnirt, ehe das Kind ein Organ dafür hat. Ich muß dabei stehen bleiben, daß vor dem 16. Jahre keine anthropologische Geographie gelehrt werden darf. Daher bleibt uns nichts übrig, als die Morphologie. Damit ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß nicht Zahlen, Hauptstädte u. s. w., überhaupt statistische Einzelheiten, welche mehr naturhistorischer Art sind, mit gelernt werden, nur keine menschlichen Verhältnisse, weil der Unterricht über sie zur Lüge, zur Unwahrheit werden muß.

Daher werden Fortbildungsschulen nothwendig, welche ihren Abschluß in der Volksakademie finden. Dann würden wir vorschlagen Heimathskunde 4 Jahre, astronomische Geographie 1 Jahr, Morphologie mit Klimatographie 3 Jahre, Geschichte der Entdeckungen 2 Jahre, anthropologische und physische Geographie in der Volksakademie bis zum Tode. — Die Methode wird sich dann von selbst machen.

IV. Religion.

Wir haben Herrn Curtmann in den einzelnen Unterrichtsfächern wenig oder gar nicht reden lassen. Es ging nicht. Denn er wirft die Dinge so unter einander, daß man sich in ihnen nicht mehr zurecht finden kann. Zur Probe soll auf den Religionsunterricht des Herrn Curtmann näher eingegangen werden.

„Ueber die Behandlung des Religionsunterrichts etwas Allgemeines festzusetzen, ist weit mißlicher, als über jeden andern Unter-

richtsgegenstand. Denn hier ist der Stoff ein von der Konfession gegebener und der eigenen Forschung entrückter. Die Pädagogik will aber, wenngleich in bestimmten Grenzen, doch immer so viel Forschung, als die Klarmachung verlangt. Sie will, daß eigene Ueberzeugung von der Wahrheit der mitgetheilten Lehren belebe und erwärme. Da, wo nur eine einzige Confession existirt, und in dieser selbst nicht widerstreitende Parteien gegen einander stehen, da läßt sich nun wohl eine durchschnittliche Gesinnung unter den Lehrern erwarten, welche den Religionsunterricht nicht erschwert. Wo aber das Durcheinanderleben der Religionsparteien die Ueberzeugungen in leichten Widerstreit bringt, wo die Eltern entweder durch Gleichgültigkeit, oder durch Leidenschaft selbst den Standpunkt der Unbefangenheit in religiösen Angelegenheiten verloren haben, wo sich gar die Geistlichen in einer Stellung des Mißtrauens und der Gereiztheit gegen das weltliche Publikum befinden, da wird die Ertheilung des Religionsunterrichts in einer öffentlichen Schule zu einer der häklichsten pädagogischen Aufgaben. In vielen Fällen ist es gar nicht möglich, alle Parteien zu befriedigen, und die daraus entspringende Befangenheit ist an sich schon ein Fehler, der dem Unterrichte den besten Einfluß auf die Gemüther raubt."

So beginnt Herr Curtmann. Er hält es für „mißlich," etwas Allgemeines zu sagen. Er hätte dann besser gethan, zu schweigen. Es giebt normative, allgemein gültige, aus dem Wesen der Sache mit Nothwendigkeit sich ergebende Gesetze des Religionsunterrichts. Möglich, daß sie Herr Curtmann nicht kennt, oder den Muth nicht hat, sie zu bekennen. Seine Gründe sind keine, wenigstens keine stichhaltigen. „Der Stoff ist ein von der Konfession gegebener." Was soll das heißen? Ist diese Konfession eine confessio scripta, von dem Consistorium bekannt gemachte, oder ist es der Ausdruck des religiösen Bewußtseins der Confessionsgenossen? Ist die Confession von der ersten Art, so muß sich Jeder, der kein Lump ist, dagegen verwahren. — Der Gedanke ist frei — jede Hemmung desselben ist Brutalität — jede Glaubensvorschrift ist eine Sünde wider den heiligen Geist. Wer irgend eine Autorität anerkennt, wo er der Natur der Sache nach auf eignen Füßen stehen muß, entäußert sich der sittlichen Freiheit und somit zum Theil der Sittlichkeit selbst. Der Lehrer hat sich im Religionsunterrichte nach keinem Buche zu richten und nach keinem Consistorial- oder Ministerialrescripte, er

ist Niemand verantwortlich, als sich und den Eltern. Daher wird wohl Herr Curtmann die Confession in anderem Sinne nehmen. Dann werden wir allerdings großen Zwiespalt haben, denn der Natur der Sache nach hat Jeder seine eigene Religion, und wird sie haben, so lange die Menschen nicht zu einer Schafheerde organisirt werden. Aber gerade durch diese Uneinigkeit wird die Einheit hergestellt. Denn da es der Lehrer Keinem recht machen kann, so macht er's wie er will, und wenn's den Eltern nicht ansteht, so mögen sie ihre Kinder hinschicken, wo sie hin wollen. Das verständig geleitete Volk kennt auch keine Parteisucht, diese wird immer auf künstliche Weise von den heiligen Vätern genährt. Wenn man das Volk von dem aufhetzenden Einflusse des Klerus befreit, so ist es klug genug, um einzusehen, daß erstens die Religion der Kinder im Ganzen genommen der der Väter nicht congruent sein kann, daß zweitens der Lehrer am Besten wissen muß, wie die religiösen Unterrichtsgegenstände mit den übrigen Unterrichtsgegenständen in Einklang gebracht werden können, und drittens, daß es unsittlich ist, wenn man des Glaubens wegen Scandal anfängt. In jedem Falle aber darf sich's der Lehrer nicht nehmen lassen, die Religion in den Bereich seines Forschens zu ziehen. — Aber gerade hier liegt bei der Reaktion der Hund begraben. Herr Curtmann nimmt ohne Weiteres an, daß der Stoff des Religionsunterrichts der eignen Forschung entrückt ist. Dieß ist glücklicher Weise nicht der Fall, weil es psychologisch unmöglich ist. Es ist unmöglich, weil der Mensch denken muß, nur da möglich, wo der Mensch verdummt oder zur Lüge gewöhnt ist.

Wir folgten Herrn Curtmann gern weiter, aber es geht nicht. Wir müßten ein ganzes Buch schreiben, um die Unsauberkeit des Denkens, welche sich in jedem Absatze findet, aufzudecken. Wir müssen unsere Ansicht der Curtmann'schen gegenüber stellen, freilich mit dem Unterschiede, daß wir zu beweisen suchen, während Herr Curtmann frischweg behauptet. Der Leser mag dann entscheiden, wer der Wahrheit näher ist, und die pädagogische Revüe sich gratuliren, daß aus dem Born ihrer Weisheit Süßes und Saures fließen kann. Also unsere Ansicht vom Religionsunterricht.

Der Mensch ist seiner Natur nach genöthigt, stets bis zu einem letzten Grunde, bis zu einer Endursache, bis zu dem Absoluten zurückzugehen. Nach diesem wird er unablässig getrieben. Bevor es er-

reicht, hat er weder Ruhe, noch Rast. Dieses Absolute ist aber nicht nothwendig das absolut Absolute, d. h. dasjenige, von welchem die sämmtlichen Zwischenglieder der Kette bis zu jedem Betreffenden erkannt werden, sondern dasjenige Absolute, welches der Mensch nach seinem Bildungszustande braucht. Was der Eine noch in den Thatsachen erklärt findet, das ist dem Andern ein Wunder, ein Räthsel, welches er sich durch seinen Gott lösen muß. Denn dieses Absolute ist Gott. Bestimmter ausgesprochen ist Gott das außerhalb der Welt stehende und dieselbe bedingende Absolute, schlechthin Ursächliche. Die Annahme dieses Absoluten bringt das Verhältniß zu Stande, welches wir Religion nennen. Denn der Mensch wird dadurch, daß er dieses Absolute oder Gott setzt, also auch eine Einwirkung desselben sowohl auf seine eignen Angelegenheiten, als auch auf die Welt annimmt, nothwendig in seinen Vorstellungen, Gefühlen und Bestrebungen Modificationen erhalten.

Diese Genesis der Religion macht ohne Weiteres deutlich, daß jeder Mensch seinen individuellen Gott und seine individuelle Religion hat. Folglich ist es schändlich und sündlich, irgend einem Menschen seinen Gott zu machen, einen Gott, den er nolens volens anbeten und zwar so und so anbeten muß.

Eine zweite Folge aus dem Wesen der Religion ist, daß sie als solche weder ein ästhetisches, noch ein ethisches Moment hat*). Je nachdem der Mensch ethischen und ästhetischen Sinn hat, nach dem wird er sich seinen Gott denken und das Verhältniß zu ihm. Die Religion ist nicht ursprünglich das, was die Menschen gebildeter und besser macht, sondern die Religionen sind selbst roh und böse gewesen und sind es noch, wenn die Menschen roh und böse waren oder noch sind. Das beweist die Geschichte. Ich erinnere an die Greuel und Greuelscenen, an die Scheußlichkeiten, vor welchen

*) Grube nennt die Menschwerdung Gottes einen ästhetischen Prozeß. — Die Menschwerdung muß als Faktum und als Gedachtes unterschieden werden. Als Faktum ist sie gar nicht vorhanden, weil sie dem Wesen Gottes widerspricht — sie ist also in dieser Beziehung kein ästhetischer Prozeß, weil sie überhaupt keiner ist — aber gesetzt, sie wäre ein Faktum, was sie nicht ist, so entzöge sie sich aller Vorstellung, wäre mithin nicht ästhetisch, sondern mysteriös. Nehmen wir sie aber als Akt des Denkens, so ist sie ein dialektischer Prozeß, der allerdings schön werden kann, oder eine Schwärmerei, die liebenswürdig sein kann, aber ein Aesthetisches ist die Menschwerdung sicher nicht.

nicht nur das sittliche Gefühl, sondern auch das ästhetische zurückschaudert, ich erinnere an die Religion und Religionsübung der alten Bewohner von Mejiko. Freilich beweist uns auch die Geschichte, daß die Religion einen mächtigen Einfluß gehabt hat auf die Veredlung des Menschengeschlechts. Schon der Buddhaismus hat seine milde Lehre über die Hochflächen Asiens bis nach Sibirien und an die Grenzen des großen Oceans getragen, und die Menschen milder gemacht. Am großartigsten hat sich das Christenthum bewährt; aber nicht durch seinen speciellen, sondern durch seinen allgemeinen Inhalt. Das Christenthum bietet neben der reinsten und tiefsten Moral ein so allgemeines Verhältniß des Menschen zu Gott und tritt geradezu dem Aberglauben so überzeugend entgegen, daß seine Idee es eigentlich ist, welcher der große Erfolg zuzuschreiben ist. Das Aeußere, das Einzelne, Specielle ist nur das Vehikel gewesen, durch welches die Idee Eingang gefunden hat in die Gemüther. Die Menschen waren noch lange nicht christlich, als sie sich nach Christus nannten, und sind es heutzutage noch nicht. Die Meisten haben noch nicht erkannt, daß Gott ein Geist ist und die ihn anbeten, sollen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten. Die spanischen und englischen Eroberungen in fremden Erdtheilen machen das geschichtlich anschaulich. Das Wüthen der Spanier, ihren Blutdurst, ihre Geldgier, Alles leiteten sie aus dem Christenthume ab, wenigstens die Berechtigung, ja die Pflicht dazu. War das christlich? Sicher nicht. Sie hatten das Christenthum noch nicht, sie hatten die spanische Religion, welche blos durch eine Menge christlicher, resp. papistischer Dogmen versetzt war. Ganz anders ist das hochherzige britische Volk verfahren. Das britische Volk ist ein tief-religiöses, das spanische war schwärmerisch-religiös. Beide hatten dieselbe Religion, denn beide waren Christen. Aber das ist eine arge Täuschung. Spanien hat die spanische Religion, England die britische, aber es ist tief eingedrungen in die Idee, in den Geist des Christenthums, es hat den Geist der Freiheit verstanden. Die Religion ist an und für sich nicht moralisch wirkend, sondern sie wirkt erst moralisch, wenn die Moral ihr entgegenkommt. Gerade der Umstand, daß Einer die oder jene bestimmten religiösen Vorstellungen hat, kann Immoralität sein. Nur diejenigen religiösen Vorstellungen sind die rechten, welche mit der ganzen Bildung und Anschauungsweise des Menschen congruiren, weil nur sie wahr sind.

Der Religionsunterricht muß daher seine Wirksamkeit darauf beschränken, daß er dem Schüler religiöse Anschauungen und Gedanken vorführt, ohne sie als unfehlbare zu oktroyiren. Der Religionsunterricht darf nur historisch sein.

Die erste Forderung war: daß Aeußere der Schule muß schön sein. Diese Forderung erhält für den Religionsunterricht noch besondere Bedeutung. Es handelt sich hier um das Ernsteste und Höchste, um das, was sogar noch über die Philosophie hinausgeht. Daher muß dieses dem Kinde, welches davon noch keine Ahnung hat, auch äußerlich nahe gebracht werden. Dieß geschieht durch die Liturgik der Schule. Diese ist von großer Wichtigkeit. Fürchtete ich nicht, die Religion loszureißen vom Leben, so würde ich ein besonderes Klassenzimmer für den Religionsunterricht verlangen, welches besonders schön ausgestattet wäre. Außer einer Wandkarte des heiligen Landes wäre es geschmackvoll mit Gemälden heiliger Personen und Geschichten decorirt, hätte außer dem Lehrstuhl auch noch eine Kanzel, das Lokal ist groß, vielleicht in gothischem Kirchenstyle ausgeführt, auf der Kanzel liegt eine kostbar eingebundene Bibel, die nur zu liturgischen Zwecken benutzt wird. Der Unterricht beginnt mit Gesang und Gebet. Hier eröffnet die ganze Schule das Jahr, das Halbjahr die Woche.

Im Unterricht selbst darf keinerlei Verstimmung stattfinden, d. h. nicht etwa, als ob sich die gemüthlich-religiöse Ansprache des Lehrers zu hüten, oder der Unterricht, nicht Thränen des Schmerzes und der Reue, nicht eine Einkehr in das Innere, eine Prüfung desselben veranlassen dürfte. Er soll es vielmehr, es ist seine Pflicht, aber im Unterrichte soll keinerlei Verstimmung durch weltliche Dinge vorkommen, kein Zank, kein Schelten, keine Strafe, man soll's Jedem ansehen, daß er im Heiligthum der Schule weilt, Jeder soll's fühlen, und dieses Gefühl soll durch nichts gestört werden.

Die Vielseitigkeit des Unterrichts fordert, daß so viel wie möglich religiöse Vorstellungen durch den Unterricht gegeben werden. Es müßten also die gesammten Vorstellungen sämmtlicher Völker und Religionsparteien vorgeführt werden. Aber abgesehen davon, daß dazu keine Zeit vorhanden ist, ist dieß unthunlich, ja verderblich. Denn das Christenthum ist so ganz und gar ein Hauptfaktor des modernen Lebens, daß der Schwerpunkt desselben ganz verrückt würde, wenn die Darstellung des christlichen Glaubensinhalts nicht

die Hauptsache bliebe, und dann sind die christlichen Vorstellungen im Gegensatz zu den übrigen so lauter und hehr, daß die andern dem Christenthum nur zur Folie dienen können. Sie werden dazu beitragen, das Christenthum in seiner Erhabenheit hervorzuheben und zur Anschauung zu bringen. Daher müssen es christliche Vorstellungen sein, um welche sich der Unterricht dreht; andere werden herangezogen des Gegensatzes wegen. Dieses Heranziehen aber erzeugt leicht ein Judenthum, d. h. eine Selbstüberhebung, gegen welche die erhabene Lehre von der Verbrüderung des ganzen Menschengeschlechts nicht immer wirksam genug ist, meist nicht wirksam genug sein kann, weil sie zu abstrakt, weil sie eine Idee ist. Daher müssen auch Seiten anderer Religionen hervorgehoben werden, welche bewirken, daß das Kind dieselben achten lernt. Die übersichtliche Darstellung sämmtlicher Religionsgebäude und Auseinandersetzung derselben gehört dem Unterrichte in der Geographie.

Die Vielseitigkeit ist also wesentlich in der Vielseitigkeit der christlichen Anschauung selbst zu suchen. Nun ist eines Theils der Inhalt des N. T. zu abstrakt und zum großen Theil für den Anschauungskreis des Kindes nicht passend — und weil unverständlich, ohne Interesse; andern Theils ist das Christenthum eine höhere Stufe des Mosaismus. Wenn also der Mosaismus seinem religiösen Inhalte und seiner Darstellung und Auffassung nach sich für das Kind eignet, so wird der Inhalt des Alten Testaments auch Inhalt des Religionsunterrichts sein müssen.

Die Bibel ist Gottes Wort, aber nicht nach dem Glauben oder Vorgeben der Theologen und Staatskünstler, sondern Gottes Wort, weil sie die schönsten Schöpfungen religiöser Poesie, die reinste Sittlichkeit, die Gottähnlichkeit predigt, und nicht nur predigt, sondern auch in heiligen Personen anschauen läßt. Aber es zeigt sich hier ein großer Unterschied zwischen Altem und Neuem Testament. Jenes ist die Nationalliteratur des jüdischen Volkes, durch und durch religiös, jüdisch sittlich, kernhaft, wie aus Granitfelsen aufgebaut. Es ist als Inbegriff der jüdischen Nationalliteratur ein schönes Buch, weil es die religiösen Anschauungen in ihrer größten Ausdehnung und Erstreckung zeigt. Es bezieht Alles auf Gott, hält das Verhältniß zwischen ihm und seinem Volke consequent fest. Kein Gedanke, keine That ohne Gott. Er ist mit seinem Volke, wenn es ihm dient, seine Hand ist wider die Kinder Israels, wenn sie von

ihm abfallen. Er allein regiert. — Der jüdische Staat ist eine Theokratie. Das Alte Testament giebt die tiefsten und allseitigsten religiösen Anschauungen, es ist selbst Religion.

Im neuen Testamente tritt diese Beziehung des gesammten Lebens auf Gott bei Weitem nicht so bestimmt hervor. Sie konnte es nicht. Denn das Staats- und Volksleben war gänzlich umgebildet und das Christenthum war im Ganzen eine Schöpfung des Weisen von Nazareth. Daher fordert schon die Vielseitigkeit, daß das Alte Testament beim Religionsunterrichte benutzt werde. Aber es ist auch kindlich. Seine Anschauungen sind ganz und gar die kindlichen. Denn wenn das Kind zum Bewußtsein oder zur Ahnung Gottes kommt, so kann es für den Augenblick nur den Gott Israels haben, den Gott, der unter den Menschen herumwandelt, Alles ordnet und lenkt, der im Donner „schmält," der Korn und Most wachsen läßt, den Gott des 104. Psalms. Auch deßhalb muß das Alte Testament gebraucht werden.

Aber die jüdische Sittlichkeit besteht nicht vor der christlichen. Daher muß eine Anthologie gegeben und zugleich das Ausgewählte immer so umgearbeitet werden, daß es nicht den Anschein hat, als hätte Gott sein Wohlgefallen an den Schurkereien der biblischen Personen.

Nicht selten, sondern häufig sind die Männer nach dem Herzen Gottes sehr miserable Subjekte; wenigstens sind sie als Vorbilder ganz unbrauchbar. Eins der auffälligsten Beispiele bietet Jacob und Esau. Jener ist aller Schliche, Kniffe und Pfiffe voll, betrügt wo's geht und ist dabei feig zum Erbarmen, ein Jude, der sich in's Gesicht spucken läßt, wenn er einen Dreier verdienen kann. Esau hingegen ist ein durch und durch offener und edler Charakter; aber von ihm stammen die Heiden, also muß er von Gott verstoßen sein. Daher sind Andeutungen über das richtige Verhältniß Pflicht des Unterrichts, damit das Unsittliche nicht als ein Sittliches aufgenommen wird.

Es kann nicht meine Absicht sein, die Anthologie, welche ich fordere, zu geben. Nur so viel scheint gewiß, daß die lyrische Literatur des A. T. in unserer Schule viel zu wenig berücksichtigt wird. Die herrlichen Predigten und Dichtungen der Propheten, die Psalmen u. s. w. bleiben den Meisten unbekannt; und doch stellen sie meist die religiösen Gedanken in einer Tiefe und Verklärung dar,

daß einem das Herz bei ihrem Studium aufgeht. Diese Schriftsteller sind in der That Männer, welche geredet und geschrieben haben, weil der Geist Gottes sie antrieb, d. h. weil sie das religiöse Volksbewußtsein in seiner ganzen Tiefe und Breite erfaßten, ganz in sich trugen, während es der Einzelne im Volke nur im Bruchtheile hatte.

Das Alte Testament ist mit wenigen Ausnahmen religiös-poetisch. Selbst die ganz prosaischen Schriften sind meist mit poetischen Mythen geziert und von unmittelbarer Anschauung. Der Mythus findet sich zwar auch im Neuen Testament, aber er tritt gegen das Historische und Ethische sehr bedeutend zurück, oder er verliert sich ganz und gar, indem er als Kunstform erscheint, wie in den Briefen. Das Christenthum ist durch und durch praktisch. Strenge Sittlichkeit wird gefordert und durch die sittliche Größe Jesu anschaulich gemacht. Es könnte daher die Frage entstehen, ob der Anfang mit dem Alten oder mit dem Neuen Testamente zu machen sei. Für beides ist gestimmt worden. Aus welchen Gründen, geht aus dem Gesagten hervor. Aber alle die Gründe verlieren ihre Beweiskraft, wenn man das Verhältniß ansieht, in welchem beide Testamente zu einander stehen, und wenn man auf die Natur des Kindes achtet. Wenn man mit dem Neuen Testamente den Anfang macht, so nimmt man der Anschauung allen Grund und Boden, man sieht nicht ein, fühlt nicht die große Bedeutung der Erscheinung Christi. Es ist ein Licht erschienen, zu erleuchten die Heiden, der längst ersehnte und geweissagte Messias ist gekommen — aber wozu ein Licht, wenn es nicht dunkel ist? Woher die Sehnsucht, denn nur aus der Trübsal? Wozu ein Erretter, wenn nicht zur Errettung aus der Noth? Das Neue Testament erhält erst sein volles Licht durch das Alte und nur durch das Alte, nur durch dieses wird dem Schüler das Wirken Jesu anschaulich — nur wenn er ihn auf dem Boden des alten Bundes wandeln sieht. Nun ist aber zugleich der Mythus des Kindes Liebstes. Je mehr der Phantasie Spielraum gegeben wird, desto mehr vertieft es sich in's Objekt. — Also mit dem Alten Testamente den Anfang machen.

Wie aber? — Das ist eigentlich schon gesagt in dem, daß die religiöse Einsicht wahr sein muß, und daß es eine Versündigung ist, wenn man dem Kinde einen Gott oder ein Dogma oktroyirt, und daß die Bibel poetischer Natur ist. Die Bibel darf für nichts weiter

angesehen werden, als für das Buch, in welchem die religiösen Anschauungen des Juden- und Urchristenthums niedergelegt sind. Da Alles poetisch ist, so muß sich der Lehrer ganz dem Eindrucke hingeben, welchen die Darstellung auf ihn macht. Da fehlt's nimmer am rechten Ton, an der rechten Weihe, da erscheint dem Kinde die Bibel als Gottes Wort. Aber da giebt's auch kein Erklären, kein Katechisiren, sondern freies Wiedererzählen, objektive Darstellung des in der Bibel Gegebenen, subjektiv aber in sofern, als der Lehrer seine Stimmung weder verhehlen soll, noch kann. Man erzählt mit derselben Liebe und Wärme, wie man ein Anderes erzählt, der Gegenstand wird schon von selbst die specifische Färbung hervorrufen. Vor Allem aber kein Moralisiren. Die guten Lehren, die wohl oder übel heraus katechisirt werden müssen, zerstören alle Stimmung, hindern jede Hingabe an den Gegenstand, und sie sind vor allen Dingen unwahr. Denn erstens sind sie gar nicht in den Text hineingelegt, zweitens liegen sie gar nicht darin, und drittens kommt man am Ende zu abstrakten Begriffen, d. h. zu Worten und Redensarten, nicht zu Gedanken. Oder meint man wirklich, daß man etwas erreicht, wenn man auf den Grund einer Bibelstelle hin Dankbarkeit, oder Liebe, oder Gehorsam u. s. w. fordert? Man erreicht blos so viel und zwar sicher, daß der Eindruck, welchen das Concrete gemacht hat, verloren geht, und der Religionsunterricht nicht erbaut, sondern zerbaut.

Daher werden auch alle Wunder als Wunder erzählt. — Ob es dabei mit natürlichen Dingen zugegangen ist, wie man nach Art der Rationalisten das Ding erklären könne, Alles das bleibt der Schule fern. Die Wundererzählung ist zum Mindesten für Jeden ein poetisches Ganzes, ein Gedicht, und dem Kinde würde es Freude machen, es mag religiös sein oder nicht. Daß es religiös wirkt, deß sind wir sicher, weil die religiösen Vorstellungen, wenn sie nicht durch flaches Rationalisiren und Katechisiren unwirksam gemacht werden, sich gegen die übrigen Vorstellungen halten werden, so weit sie es verdienen. Es giebt keine flachere Kunst, als das Katechisiren. Denn man katechisirt nicht heraus, sondern hinein. Man oktroyirt, nöthigt auf, und das ist Sünde, weil eine Sünde wider die Wahrheit.

Pflanzt man so nicht religiösen Aberglauben? Alle Religion kann Aberglaube werden, und wenn ich dem Kinde meine An-

schauungen aufdränge, so ist's meist schon dem Aberglauben in die Arme geführt, denn meine Vorstellungen passen nicht für das Kind — oder dem Unglauben, weil sich sein Inneres dagegen sträubt. Es glaubt weder der Bibel, noch dem Worte des Lehrers, es hat also gar nichts. Aber gerade, weil der Glaube sein soll das Produkt der religiösen Anschauungen und der gesammten Ansichten des Kindes, so wird das Allgemeine, was der Schüler im Einzelnen ahnt, ein Veränderliches, sich selbst Fortbildendes werden. Es wird sich fortbilden, wie der übrige Unterricht den Blick über die Verhältnisse des Menschen und der Natur erweitert. Wir werden auf diese Weise Menschen erziehen, welche glauben, was sie ihrer geistigen Disposition nach glauben müssen. Diese ist maßgebend. Will man daher auf den Glauben wirken, so muß man den übrigen Unterricht wirken lassen. Und sicher werden wir das Gemüth bilden. Ein religiöses Einzelbild wird als Ganzes angeschaut, als Ganzes gefühlt, empfunden, es wird vom Kinde aufgefaßt, wie es für dasselbe paßt, und wird, wenn auch die Idee sich ändert, ihm eine liebe Erinnerung bleiben. — Das Kind fühlt im Augenblicke, und weil man ihm Zeit läßt, zu fühlen, sich hineinzufühlen, so wird es etwas behalten.

Damit ist nicht gesagt, es solle gar kein Wort der Erklärung hinzugefügt werden. Erklärungen sind überall nöthig, wo ein Wort oder eine Wortverbindung für das Kind unklar ist. Da darf sie nicht unterlassen werden, weil sonst die Anschauung der Verhältnisse nicht zu Stande kommen könnte. Auch kann die Darstellung gleich darauf Rücksicht nehmen und muß es, damit eine solche Unklarheit gar nicht vorkommen kann.

Die religiösen Anschauungen der Bibel müssen, so weit sie nicht unsittlich sind, alle zur Anschauung gebracht werden. Der Unterricht muß die ganze Bibel lesen, oder die Anthologie muß Darstellungen jeder Art auswählen.

Von den symbolischen Büchern kann hier kaum noch die Rede sein. Diese haben das Christenthum zu einer Wissenschaft gemacht und von demselben fast gar nichts gelassen. Nur der Katechismus mag erwähnt werden, weil ich ihn für ein schändliches und niederträchtiges Buch halte.

Vorerst die zehn Gebote. Ich kenne nichts Roheres und zum Theil nichts Unsittlicheres, als diesen Decalogus, der sicher für die Juden, selbst vor 4000 Jahren, nicht ausreichte, und sicher uns

um kein Haar besser macht. „Ich bin der Herr dein Gott, du sollst nicht andere Götter haben neben mir.“ Das wird auch Niemanden einfallen, haben Manche ja gar keinen Gott — und es kann Niemanden einfallen, sich noch ein halbes Dutzend Götter anzuschaffen, weil das in einem Zeitalter, wo die Naturwissenschaften zu ihrem Rechte gekommen sind, ganz undenkbar ist. Nur unter dem Einflusse des Christenthums konnte sich die Naturwissenschaft entwickeln, und umgekehrt: wenn man Götzendienst ausrotten will, braucht man blos die Naturwissenschaft einzuschmuggeln, und die Götter zerfallen in Staub, und die göttliche Einheit tritt von selbst in's Bewußtsein. — Aber die Menschen haben andere Götter, sie treiben „feine Abgötterei.“ Das ist eine Lüge; denn an feine Abgötterei hat Moses nicht im Traume gedacht. Das goldene Kalb und ähnliche Dinge sollten nicht geduldet werden, und von einer Vergötterung ohne Vergötterung ist nicht im Entferntesten die Rede. „Du sollst den Namen Gottes nicht unnützlich führen, denn der Herr wird den nicht ungestraft lassen, der seinen Namen mißbraucht.“ — Hier ist die Rohheit und Unsittlichkeit mit so dürren Worten ausgesprochen, daß es kaum noch eines Wortes der Erläuterung bedarf. Wo die Strafe der einzige Grund ist, welche den Menschen vom Bösen abhält, da ist der Mensch eben nicht gut, sondern böse, und wenn man keine positive Nöthigung für die Anerkennung des Gebots hat, so hat man ein armes, sehr armes Gemüth. — „Du sollst Vater und Mutter ehren, auf daß dir's wohl gehe und du lange lebest auf Erden.“ Ein schöner Grund.

Das Verhältniß zwischen Kindern und Eltern hat seine Wurzel in dem Verhalten der Eltern zu den Kindern. Ihr sollt meinen Kindern noch so viel von Haß oder Liebe gegen mich predigen, und ich will es dahin bringen, daß sie mich mit der ganzen Kraft des Gemüths beziehungsweise lieben oder hassen. Es ist ein Unsinn, die Liebe zu lehren. Sie muß gelernt werden. Wenn das Kind geliebt wird, so liebt es wieder, wird's nicht geliebt, so liebt es auch nicht. Aber es wird in seiner Liebe unterstützt, d. h. die Liebe zu den Eltern wird eine allgemeine, wenn man ihm mit Liebe entgegenkommt, d. h. wenn es von Allen mit liebendem Herzen empfangen wird, und wenn es sieht, wie seine Umgebung ein Herz für Leid und Freud der Menschheit hat. Wir sind Brüder, Kinder Eines Gottes. Wenn dieser Gedanke lebendig wird, so wird das Kind

Theilnahme für alles Menschliche gewinnen, es wird die natürliche Liebe zu den Eltern auf Andere übertragen. Die Schule wird also im Sinne des vierten Gebotes und zwar des geläuterten, nicht des egoistischen des Katechismus wirken, nicht durch Lehre über die Liebe, sondern durch Thaten der Liebe. — Anerkennen muß das Kind, was es Andern zu verdanken hat. Auch darin muß man ihm zu Hülfe kommen. Man muß es ihm sagen, es dasselbe einsehen lernen, um die Liebe zu heiligen und zu veredeln. Aber diese Einsicht allein hilft sicher nicht, wenn es überall Haß und Neid u. s. w. erlebt.

Die Gebote: „Du sollst nicht tödten, du sollst nicht stehlen, du sollst nicht falsch Zeugniß reden wider deinen Nächsten, laß dich nicht gelüsten deines Nächsten Haus, du sollst nicht begehren deines Nächsten Haus, Weib, Kind, Magd oder Vieh, oder Alles, was sein ist," sind so roh, daß ihre Erfüllung sicher keine sittlichen Menschen bildet, sondern höchstens so weit bringt, daß die Polizei mit ihnen zufrieden ist. Die Sittlichkeit des deutschen Volks ist nach diesen Geboten wahrlich sehr groß. Millionen können hintreten vor Gott und sagen, ich danke dir, daß ich nicht bin wie dieser Zöllner, wenn sie weiter keine Ansprüche an sich machen, als der Dekalogus. Wie herrlich, wie erhaben und ideal steht dagegen die Moral des Christenthums da! Sittli. tief sittlich, sittlich durch und durch, ein Ideal mit concretem Inhalt. — Will man also eine Zusammenstellung der Moral machen, Glaubens= und Sittenlehre scheiden, und nicht beide in ihrer schönen historischen Vereinigung lassen, so muß man die tief christliche, nicht roh äußerliche Moral der zehn Gebote lehren. In der Geschichte des Mosaismus wird der Dekalogus erzählt und damit Punktum. Zu wahrhaft sittlichen, allgemein und unbedingt sittlichen Vorstellungen führt uns erst das Christenthum. Daher weg mit den zehn Geboten.

Aber auch weg mit dem zweiten Artikel. Der Artikel selbst ist schön, aber Luthers Erklärung ist häßlich, weil unwahr. Offenbarer Unsinn ist stets häßlich, und eine offenbare Unwahrheit kann nicht segensreich wirken. „Dazu Kleider und Schuh, Haus und Hof, Weib und Kind, Acker, Vieh und alle Güter, mit aller Nothdurft und Nahrung des Leibes und Lebens reichlich und täglich versorget, wider alle Fährlichkeit beschirmet u. s. w." Habt ihr die Kinder gesehen, die diese Worte auswendig lernten und sich zu ihnen bekennen mußten? — „Das ist gewißlich wahr," diese Worte be=

kräftigen zwar am Ende die Lüge, aber wehe dem, der dieser Versicherung glaubt, wehe dem, der sie nicht glaubt, wehe dem, der sie lernen läßt. Es muß Aergerniß kommen. Wer die angezogenen Worte auswendig lernen läßt, muß die Kinder entweder in einer allgemeinen Dummheit künstlich erhalten, oder sehen, daß sie mit sich selbst und ihrem Glauben zerfallen. Wer sie glaubt, ist dumm. Aber auch der Dümmste wird, wenn's ihm gesagt wird, die Lüge sehen. „Kleider und Schuh" — ja es trifft zu, wenn ihr die Haut als Kleid und Sohlenleder betrachtet, oder Lumpen für Kleider ausgebt, oder wenn ihr nicht die Gegenden seht, wo die Kinder entweder nackt herumlaufen, oder so nothdürftig bekleidet sind, daß von Kleidung und Beschuhung ebenso wenig die Rede sein kann, als von dem großen Ertrage eines Baumes, der voller Blätter ist. — „Essen und Trinken." Ja wohl, Essen und Trinken. Wenn du gesehen hast, wie Kinder vor Hunger weinten, wie Kinder vor Hunger starben, wie die Kinder vor Hunger zu drei und vier in einem Bette starben, so kannst du nicht lernen lassen: ich glaube, daß Gott Essen und Trinken giebt, du kannst's nicht glauben, du darfst's nicht glauben. „Haus und Hof, Weib und Kind" u. s. w. Eine ganze Welt wird hier dem Armen vorgehalten, aber er darf nur hineinsehen. Geldsack und Polizei lassen ihn nicht hinein. Nicht einmal das letzte Haus, das aus vier Bretern und zwei Bretchen, ist Jedem gewiß, nicht einmal der letzte Hof, der Kirchhof. Nur ein Acker bleibt ihm gewiß, der Gottesacker; denn die Erde ist überall heilig, wird nicht geheiligt durch das Wort des Priesters, sie ist geweiht von Anbeginn der Welt. Sie ist seiner Füße Schemel. Die Lutherische Erklärung ist eine Unwahrheit, die dem Denkenden nicht entgeht. Ich habe als Schulbube diesen Artikel so viel Mal hersagen gehört, daß ich ihn auswendig konnte, ehe ich ihn lesen gelernt hatte, aber statt „gewißlich wahr" „gewiß nicht wahr" gehört. Wie Viele mag's geben, die „das ist gewißlich wahr" lernen, weil sie's lernen müssen, aber wenn das Leben mit seiner Noth und seinem Schmerz an sie heran tritt, mit Bitterkeit ausrufen: „das ist gewiß nicht wahr, das ist sicher eine Lüge."

„Und an Jesum Christum, seinen einigen Sohn, unsern Herrn, der empfangen ist vom heiligen Geist. Geboren von der Jungfrau Maria. Gelitten unter Pontio Pilato, gekreuzigt, gestorben und begraben. Niedergefahren zur Hölle. Am dritten Tage auferstanden,

von den Todten. Aufgefahren gen Himmel. Sitzend zu der Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters, von dannen er kommen wird zu richten die Lebendigen und die Todten.“ Wahrhaftig schön, wenn man es historisch faßt, nicht fordert, daß das Kind den Inhalt zu seinem Glaubensinhalt machen soll. Die Menschwerdung Christi ist zwar kein „ästhetischer Prozeß,“ aber er wird den Augenblick zur Carikatur, zum Unsinn, wenn ich sage: ich glaube, und doch überzeugt bin, daß die Menschwerdung kein wirklicher, sondern nur ein Gedankenprozeß, ein dialektischer ist. Die Naturwissenschaft duldet ihn nicht. Der Naturforscher braucht ihn nicht, denn er sucht das Wesen, den Segen des Christenthums nicht in der trunkenen Anschauungsweise der Juden, sondern in der inneren absoluten Wahrheit, in der Großartigkeit und Tiefe des Christenthums. Ihm ist Christus ein Mensch, kein Gottmensch, aber ein Mensch, der tief eingedrungen ist in die menschliche Natur und lebendig die Beziehung zwischen ihr und dem göttlichen Wesen aufgefaßt hat. Mag diesen Artikel glauben wer da will, kein Mensch wird darob schelten, wenn er die Natur des Glaubens kennt; aber zu fordern, daß es Jeder glauben soll, ist eine Sünde, denn Vieles, ja das Meiste widerstreitet den Naturgesetzen. Die Naturwissenschaften werden aber mehr und mehr in das Volk eindringen, die Resultate derselben mehr und mehr Gemeingut werden. — Darum laßt den Religionsunterricht, in dem es heißt, ich glaube — in dem es heißt, ich glaube gegenüber dem Unglauben des Hauses, gegenüber dem Unglauben der Naturforschung. — Durch diesen Unterricht werdet ihr das Gemüth nur ruiniren und es arm machen, denn ihr zwingt ihm entweder einen Zwiespalt auf, oder ihr nöthigt es zur Reaktion, daß es euch gegenüber sagt: ich glaube an gar nichts. Nur wenn der Mensch sich seinen Glauben selbst macht, und die religiösen Vorstellungen, welche der Unterricht gewissermaßen objektiv bietet, indem er die Anschauungsweise des Alten und Neuen Testaments, des Mittelalters und der Reformation vorführt und Alles der Individualität überläßt, welche durch ein unabweislich in der Natur des Menschen gegebenes Bedürfniß, das Absolute, Letzte, Einfachste kennen zu lernen, oder wenigstens darauf zurückzugehen, getrieben wird, mit seinem übrigen Bildungszustande zu einer religiösen Gesammtanschauung vereinigt und dadurch zum wirklichen Glaubensinhalte erhebt, kann er zum Glauben gelangen. Jedes speciellere Symbol ist eine Knechtung der Individualität, eine Sünde

wider den heiligen Geist, weil eine Sünde wider den Menschengeist, kann niemals gemüthlich wirken.

Das dritte Hauptstück enthält ein Gebet von wunderbarer Würde, Kraft und Schönheit. Es wird seine liturgische Bedeutung behalten, so lange die Welt steht. Aber gerade die Ausdrücke, welche einer Erläuterung bedürfen, sind meist von Luther übersehen. Ueberhaupt soll das Vaterunser gar nicht erklärt werden als solches. Es werde gebetet. Das ist seine Bestimmung. In dem Unterrichte gehört's dahin, wo es in der Darstellung der neutestamentlichen Geschichte hingehört. — Der Gehalt wird hervorgehoben durch die Parabeln, welche sich darauf beziehen.

Im vierten Hauptstück wird von der Taufe gehandelt. Diese ist gar kein Gegenstand für die Volksschule. Zum Wenigsten gehört hinein die Beantwortung der Frage: „Was giebt oder nützet die Taufe?“ Denn diese Beantwortung heißt: „Sie wirket Vergebung der Sünden, erlöset vom Tode und Teufel und giebt die ewige Seligkeit Allen, die es glauben.“ Denn diese Lehre ist unsittlich, weil exklusiv lieblos — ja sie ist schlechthin unsittlich, weil die Taufe diese Kraft nicht hat. Und nimmt man noch hinzu: „Wer da glaubet und getauft wird, der wird selig, wer aber nicht glaubt, der wird verdammt,“ so begreift man gar nicht, wie ein solcher Satz nicht gleich das ganze Gemüth verstimmt, wenn man daneben hört von dem Geiste der Liebe, welcher das Christenthum durchweht, wenn man hört, daß es darauf ankommt, daß der Mensch recht handelt und brav und gut ist. „Es werden nicht Alle, die zu mir sagen Herr, Herr! in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen thun meines Vaters im Himmel.“ Darauf kommt es an. Ob er da getauft ist, oder nicht, thut nichts zur Sache. Aller Unterricht darüber scheint mir Unsinn, und zum Wenigsten nicht geeignet, religiöse Vorstellungen und Gefühle zu erzeugen. Die Taufe bleibt eine heilige Handlung, ein Symbol, das für Jeden je nach seiner Individualität eine schöne Bedeutung hat. Sie ist ein ehrwürdiges Institut. Aus Ehrfurcht und Dankbarkeit gegen den erhabenen Meister soll sie festgehalten werden, und da wird sie bleiben, was sie sein soll, und nicht ein Zankapfel werden zwischen Kindertäufern und Wiedertäufern.

Aehnlich verhält sich's mit dem Abendmahle. Die Lehre vom Abendmahle ist im Lutherischen Katechismus zu unsinnig, als daß man noch ein Wort darüber verlieren sollte. Geht lieber zum

Abendmahle, als daß ihr exponirt, wie man im Brode den Leib Christi ißt und im Weine das Blut Christi trinkt. Die Einsetzung des Abendmahls ist einer der schönsten und rührendsten Akte im Leben Jesu.

Wer durchdrungen ist von der Majestät und Würde seines Meisters und ihm nachfolgen will, wird nicht ohne innige Rührung ihn zum letzten Male im Kreise der Seinigen sehen. Wehmuth und Rührung, Friede und Erhebung bemächtigen sich des Herzens zugleich — und sicher zieht bei'm Abendmahl Erbauung und Erhebung im Gemüthe ein, wenn wir's als das feiern, was es ist, als ein Gedächtnißmahl. Aber alle diese Erbauung und Erhebung wird durch das theologische Gewäsch über die mittelbare und unmittelbare Gegenwart Christi u. s. w. mit einem Male unmöglich gemacht. Denn es wird zu etwas Unbegreiflichem, Unvorstellbarem.

Das religiöse Lied hat seine hohe Bedeutung für den Religionsunterricht. Während die Darstellungen nach der Bibel poetisch der Sache und den Verhältnissen nach sind, bietet das Lied auch die schöne Form. Daß diese nur ein Moment ist, liegt auf der Hand. Aber sie ist ein sehr wichtiges. Denn der Gedanke im schönen Gewande macht größere Wirkung, setzt sich eher fest. Aber vorerst kommt es darauf an, daß der Inhalt schön, d. h. wahrhaft religiös sei.

Die Sprache soll schön sein. Diese Forderung erhält für den Religionsunterricht ihre specifische Bedeutung. Denn die Congruenz zwischen Form und Inhalt findet sich in keinem religiösen Buche so ausgezeichnet, als in unserer Bibelübersetzung, weil Luther ein tief religiöser Charakter war. Daher ist die Sprache der Bibel Sprache des Religionsunterrichts.

Es fragt sich dabei nur, ob der Lehrer vortragen, oder der Schüler lesen solle. Die Wirkung des lebendigen Wortes ist bekannt und zugleich zugestanden, daß die Selbstthätigkeit des Schülers durch das Lesen mehr in Anspruch genommen wird, als durch das Hören. Daher ist Hören und Lesen gleichberechtigt.

Die mündliche Darstellung wird vorherrschend sein in der ersten Hälfte der Schulzeit, das Lesen in der zweiten. Denn eines Theils ist im Anfang die Lesefertigkeit nicht vorhanden, andern Theils würde sie nicht zureichen, weil die Sprache der Bibel nicht sowohl in ihren Worten, als in ihrer Fügung dem Kinde noch unverständlich sein muß. Einzelne Worte können dem Kinde erklärt werden, aber fremde

Anschauungen müssen ihm methodisch nahe gelegt werden. Dieß kann nur durch die mündliche Darstellung geschehen.

Die Schönheit der Sprache erfordert aber auch, daß das, was in der Bibelsprache oder im Liede unschön ist, entfernt werde. Besonders wichtig ist dieß für die Behandlung des letzteren, weil die Lieder sehr viel Triviales und Abgeschmacktes enthalten. Das sicherste Mittel ist, wenn man die unschönen Stellen wegläßt, denn dann kommen sie dem Kinde gar nicht zur Anschauung, können also auch nicht nachtheilig wirken. Mißlich sind Aenderungen. Denn durch sie verliert das Lied seine Originalität, und dann beweist die Erfahrung, daß die Aenderungen meist keine Verbesserungen sind.

„Gieb deinen milden Segen
„Zu allen deinen Wegen."

Der Gedanke dieser Verse ist religiös und sittlich schön, aber man hat geändert in:

„Gieb deinen milden Segen
„Zu allen meinen Wegen."

Dieser Gedanke ist, wenn auch nicht irreligiös, doch unsittlich. Denn welche Wege der Mensch geht, ist bekannt. Er geht nicht nur gute, sondern auch böse.

Die Anschaulichkeit ist eine doppelte. Sie ist eine äußere, indem sie Abbildungen von religiös-historischen Situationen bringt. Wenn sich der Schüler in diese Bilder, welche natürlich schön sein müssen, vertieft, nimmt er das Bild in sich auf, macht er es zu einem Innern, zu einem Gedanken, er erwirbt sich eine Vorstellungsmasse, und zwar ganz selbstthätig. Er hat schon die Geschichte, das Wesen derselben in sich aufgenommen und zu einem Besitz gemacht, an dem er Freude hat, ehe die Erzählung hinzukommt. Soll aber dieß wirklich der Fall sein, so darf das Kind in der Betrachtung des Bildes nicht gestört werden. So lange es mit Liebe und Sinnigkeit betrachtet, muß man es gewähren lassen. Etwaige Mängel der Auffassung werden durch die Erzählung, welche der Lehrer an die Figuren des Bildes knüpft, beseitigt.

Für die Selbstthätigkeit hat der Unterricht nicht besonders zu sorgen. Wer die Sachen objektiv darstellt und den ästhetischen Eindruck, welchen sie machen, rein wiedergiebt, findet ein aufmerksames Ohr.

Endlich wollen wir noch die Skizze unseres Religionsunterrichts mittheilen. Das Kind fängt jede Woche und jeden Abschnitt des Jahres mit den übrigen Kindern mit Gesang und Gebet an — es versteht zwar noch nicht, was gebetet und gesungen wird, aber es wird inne, daß es sich hier um ein Uebersinnliches handelt. Das ist der ganze Unterricht, den es genießt. Im zweiten Schuljahre erzähle ich, wie Gott Himmel und Erde geschaffen, und Pflanzen, Thiere und Menschen, wie Adam und Eva im Paradies lebten, wie die Schlange ihnen einen Streich spielte, wie sie das Paradies verlassen mußten. Ich erzähle, wie Kain seinen Bruder ermordete, und wie die Sündfluth alles menschliche und thierische Leben vernichtete. Nur Noah ward gerettet. Ein Sprung führt uns auf Abraham und zum Schlusse des Jahres. Ich weiß, daß ich Mythen erzähle, aber ich weiß und fühle, daß ich schöne Mythen vortrage. Diesem Gefühle gebe ich mich hin, unbekümmert darum, was die Wirkung auf das Kind sein mag, ob das Kind glaubt oder nicht, wie viel es glaubt und wie es glaubt. Denn ich bin sicher, daß die Wirkung zum Mindesten eine ästhetische und poetische sein muß und in dem Grade religiös sein wird, als die Disposition des Kindes fordert. — Wie aber, wenn das Kind fragt, ob das oder jenes wahr sei? — Es wird nicht fragen, wenn wir der Geschichte ihre episch schöne Form lassen und uns ganz ihrer wunderbaren Herrlichkeit hingeben, wenn wir uns keinerlei proselytenmacherischer Tendenz schuldig machen. Wenn wir die Sage von dem gehörnten Siegfried erzählen, so fragt kein Kind, ob sie wahr sei oder nicht, sondern es giebt sich dem Eindrucke hin und lebt und fühlt in der Geschichte. — Wenn wir nicht katechisiren und moralisiren, sondern den biblischen Mythus als das nehmen, was er ist, als ein Schönes, als Poesie, so wird zum naseweisen Fragen keine Zeit da sein. Im Dienste der Wahrheit, in welchem wir stehen, dürfen wir uns kein Urtheil über die objektive Wahrheit der Bibel erlauben. Denn wenn wir es thun, so redet uns das Kind, falls unsere Auffassung nicht zu seiner geistigen Disposition paßt — und diese kann nicht für alle passen — die Worte nach und bekennt einen Gott, den es nicht hat. Es ist unwahr und wird ewig unwahr sein. Wer seinem Gotte gegenüber nicht wahr ist, dem ist nie zu trauen. Der Mensch muß Jeden lieben und achten, dessen Rede und Gesinnung congruirt. — Die Wahrheit des innern Menschen schafft sich zuletzt immer Geltung.

Der Unterricht muß sie sich erhalten und zwar sowohl im Lehrer, als in den Schülern. Dieß geschieht, wenn das Religiöse, in sofern es Ansicht ist, nicht betont und auf das, was allgemein gültig ist, d. h. auf das Poetische der Nachdruck gelegt wird. Der Mann, dessen Gott der Gott des Paradieses ist, und der diesem Gotte sein ganzes Herz entgegenbringt und vor ihm ausschüttet, und der Atheist, welcher mit vollem Herzen, mit ganzer Ueberzeugung an die Stelle des freien Gottes die Nothwendigkeit des Naturgesetzes und die unwiderstehliche Macht der Ideen setzt, stehen mir gleich hoch. Mit Beiden würde ich Freundschaft schließen, Beiden in Liebe zugethan sein — und so Jedem, weß Glaubens er auch sein mag, wenn sein Glaube nur wahr, d. h. ein Produkt seines ganzen geistigen Wesens, nicht ein Conglomerat von Worten und Redensarten und Gebräuchen ist. Das Verhältniß zu Gott muß ein unmittelbares sein. Der wissenschaftliche Besitz des Menschen mag sich ändern wie er will, mag den Gott desselben umgestalten, die Art des Verhältnisses, in welchem der Mensch zu Gott steht, muß constant sein. — Es muß unmittelbar bleiben — der Mensch muß wahr sein. Der Rationalismus ist die großartige Lüge, welche die neuere praktische Theologie beherrscht und die Wahrheit des Volkes mit wankend gemacht hat. Er ging hervor aus der Umbildung des Weltbewußtseins. Er wollte demgemäß das Gottesbewußtsein umbilden. — Aber er kannte keine Psychologie und keine Toleranz und wurde unwahr. Er ließ den alten Gott und den alten Himmel, er sagte, daß er daran glaube, aber er drückte sich auf Neben- und Umwegen herum, er rationalisirte und bewieß, was nicht zu beweisen war. Der schwarze Rock barg zwei Menschen — den einen für sich, den andern für „das Volk." Die Predigt war schwungvoll und meisterhaft, sie war voll von Blumen und gemüthvollen Ergüssen, aber das Gemüth war in der Sprache, in den Worten, in der einen Person, in der andern nicht, diese trat störend dazwischen. So wie der Rationalismus als Doktrin seine Unmittelbarkeit verlor, so auch das Volk, indem es die schmale Kost desselben verdauen mußte. Zu der Unmittelbarkeit des Verhältnisses des Menschen zu Gott muß das Volk wieder zurückgeführt werden. Dieß ist aber nicht auf Umwegen thunlich. Alle Beweise und Nachweise sind nicht nur unnütz, sondern verderblich, weil sie die Unmittelbarkeit aufheben. Die religiöse Unwahrheit ist die verderblichste von allen, weil sie vielfach nicht erkannt wird und

durch die Religion selbst ihre Sanction erhält. Darum ertheile ich den Religionsunterricht rein historisch.

Eine zweite Frage, welche hier aufgeworfen werden kann, ist die, ob nach der historischen Methode die Autorität der Bibel nicht untergraben werde? — Zunächst soll die Bibel gar nicht Autorität sein, denn die Anerkennung einer Autorität ist immer unsittlich, der Glaube soll das natürliche, nothwendige und darum freie Produkt des ganzen psychischen Zustandes des Individuums sein. Aber die Achtung vor der Bibel, die Liebe zu ihr wird steigen. Es ist nothwendig, daß die Bibel, wenn sie normativ auftritt, auf die mannigfachsten Widersprüche im Gemüthe trifft; es entzündet sich ein Streit zwischen Bibel und Individuum, der — der Sieg mag sein auf welcher Seite er wolle — nichts Gutes schaffen kann. Denn siegt die Individualität, so ist das Ansehen der Bibel ruinirt, siegt die Bibel, so hat der Mensch sich weggeworfen, indem er eine Autorität da anerkennt, wo er seiner Natur nach auf eignen Füßen stehen soll. Diese Natur kann er auch nicht verleugnen. Er kommt immer wieder zur Kritik, zum Denken, d. h. er erkennt das normative Ansehen der Bibel an, und zugleich nicht, d. h. er ist unwahr. Beides ist bei der historischen Auffassung unmöglich. Denn das Schöne bleibt dem Menschen ewig theuer, und wie jede schöne Darstellung — etwa Schiller's Wilhelm Tell — ohne unser Zuthun und gegen unsern Willen uns umändert, uns begeistert und besser macht, und den ethischen Ideen näher führt, obgleich wir wissen, daß das Dargestellte nicht historisch, sondern nur ethisch und psychologisch und ästhetisch wahr ist, so wird die Bibel durch ihre wunderbare Kraft und Schönheit ihre Wirkung äußern, und zwar um so energischer, je weniger sie gestört wird. Diese Störung ist aber jede specifische Auffassung. Alles Rationalisiren, Moralisiren verdirbt die Wirkung.

Im dritten Jahre erzählen wir die Geschichte der Patriarchen. Wie Abraham die Hagar verstößt, wie Jacob mit seinen Spitzbübereien ganz erträgliche Geschäfte macht und aus Affenliebe seinen Joseph zu einem gründlichen Tyrannen und Hofjuden erzieht, wie seine andern Söhne die Schändung ihrer Schwester bestrafen u. s. w. kann meist übergangen werden. Nur Jacob läßt sich nicht gut beseitigen. Wollte man aber blos das Gute von ihm erzählen, so würde man schweigen müssen. Dadurch würde die Geschichte gestört. Vertuschen läßt sich auch nichts, weil das unwahr wäre.

Da bleibt denn nichts Anderes übrig, als daß die Sünde als Sünde dargestellt wird. Es wird dem Kinde nicht auffallen, daß es ihm wohlgeht, da es ja tagtäglich sieht, daß der Gottlose meist ganz passabel durch die Welt kommt.

Im vierten Jahre begleiten uns die Kinder von Joseph an bis auf das Königthum. Im fünften nehmen wir die Zeit der Könige bis Christus. Hier erst geben wir dem Kinde die Bibel oder vielmehr unsere Anthologie in die Hand. Wir lesen die ganze Geschichte noch einmal und schließen zugleich die Lektüre der Psalmen und Propheten an. Während der Unterricht sich vorher mit zwei Stunden begnügen mußte, räumen wir ihm jetzt sechs bis acht ein. Der deutsche Unterricht tritt dagegen zurück. Das sechste Jahr wird die Geschichte des neuen Testaments erzählt und gelesen. Das siebente und achte wird der Lektüre der Bibel und des Gesangbuchs gewidmet. Das Gesangbuch ist schon früher in den Unterricht eingetreten, indem der Gesang die Choräle lehrte und Choräle ohne Text für uns ohne Bedeutung sind. Erst in den zwei letzten Jahren darf der Unterricht die deutsche Geschichte vornehmen. Jede unserer Biographieen würde ein halbes Jahr beanspruchen.

Das wären die Andeutungen, welche wir auf dem kurzen uns gestatteten Raume machen können. Die Methode kann aber nur erkannt werden, wenn sie zugleich den Stoff annalysirt und concrete Beispiele giebt. Wie ausführlich eine vollständige Erörterung der ganzen Frage sein müßte, habe ich bei der Besprechung des geographischen Unterrichts wenigstens in Ueberschriften anzudeuten gesucht.

C.

Reform der Schule.

Wir haben schon oben angedeutet, daß ein rechter Schulunterricht und ein rechter Bildungszustand nur dann erreicht werden kann, wenn der Zustand der Gesellschaft der rechte ist. Zur Zeit zieht und zerrt Alles an der Volksschule, was nur Hände hat. — Vorzüglich sind es zwei Potenzen, welche sich ihr zu Herrinnen aufdrängen: Staat und Kirche. Diese müssen vorerst in ihre Schranken zurückgedrängt werden. Daher hat Herr Curtmann ganz Recht,

wenn er die Antwort über die Frage der Gemüthsbildung von der socialen Stellung der Schule abhängig macht. Aber leider hat er mit Allen, welche etwas Gutes wollen, aber dasselbe aus Furcht vor den Folgen für zu gut halten, das gemein, daß er Zugeständnisse macht, wo keine gemacht werden dürfen. Er erschrickt vor den Consequenzen des Gedankens, sie werden ihm zu ungeheuerlich. Darum hebt er sie flugs wieder auf und zwar nicht durch Auflösung des Widerspruchs, sondern aus eigner Machtvollkommenheit. Wir folgen Herrn Curtmann hier Schritt für Schritt, um zu sehen, in wiefern er Recht hat, oder nicht.

1. Schule und Familie.

Herr Curtmann fordert „Freiheit der Schule, nicht in dem Sinne, daß jede einzelne Anstalt dieses Namens treiben dürfe, was ihr oder ihren Führern beliebt, sondern daß die sämmtlichen Veranstaltungen, um die geistigen Errungenschaften der mündigen Generation auf die unmündige zu übertragen, als ideale Personen von willkürlichen und selbstsüchtigen Beschränkungen durch andere Gewalten verschont bleiben. Die Schule soll nach naturgemäßer Abstufung von den Berechtigten geleitet und regiert werden. Diese Berechtigten sind ohne Widerrede die Eltern. Die Freiheit des Unterrichts besteht zu allererst darin, ihre Kinder entweder selbst zu unterrichten, oder durch selbstgewählte Personen unterrichten zu lassen. Unterrichten die Eltern selbst, so bestimmt der Staat eine Periode, nach welcher er das Kind für die öffentliche Schule reclamirt, falls das Minimum der Bildung nicht erreicht ist, oder voraussichtlich nicht erreicht werden kann. Uebertragen die Eltern ihren Unterricht einem Andern, so hat der Staat nach der Befähigung zu fragen. Der direkte Schulzwang ist ein Unrecht. Die Schulversäumnisse werden verhütet dadurch, daß man die Schule als Wohlthat hinstellt. Der Vorschlag, alles Schulgeld abzuschaffen, ist der unpädagogischste und liebloseste, der nur ersonnen werden kann. Die Schulversäumnisse werden ferner dadurch verhütet, daß die Confirmation und die juristische Mündigkeit von einem Zeugnisse abhängig gemacht wird, und öffentliche Prüfungen sämmtlicher Kinder, auch der Privatunterricht genießenden, gehalten werden. Der schädliche Einfluß der Schulversäumnisse soll durch die Kaserne ausgeglichen werden. Dazu kommt der Erziehungs- und Elternrath. Derselbe steht nicht über

dem Lehrer, sondern neben demselben, er kontrolirt ihn nicht, sondern er unterstützt ihn in dem erziehlichen Theile seines Amts. Zusammengesetzt würde derselbe wohl aus den achtbarsten und wackersten Vätern der Gemeinde; Geistliche und Lehrer sind natürlich ständige Beisitzer. Der Lehrer als solcher übt nur die Disciplin während des Unterrichts. Was er weiter übernimmt, geschieht im Auftrage des Elternrathes."

In der That eine confuse Freiheit der Schule. Der jetzige Staat ist keine moralische Person, sondern ein Haufen Privilegirter, denen die andern Menschen dienen müssen. Nach dem modernen Sittlichkeitsbewußtsein muß die gesammte bürgerliche Gesellschaft den Staat und die Regierung das Organ darstellen, durch welches der Wille des Volks ausgeführt wird. So lange dieß nicht der Fall ist, kann nicht von Staatsbürgern die Rede sein. Der jetzige Staat ist wesentlich identisch mit der Regierung. Diese besorgt Alles zum Wohle und Segen des Volks, so lange sie nicht auf Widerstand stößt. Dieses Treiben des jetzigen Staats will Herr Curtmann beseitigt wissen, aber er thut nur so, denn augenblicklich ist die öffentliche Schule da, der Staat ist Obervormund und hat väterlich zu sorgen. Aber es giebt Dinge, welche von keiner Regierung besorgt werden dürfen, wenn sie nicht unsittlich sein will.

Der Mensch ist in der Vereinzelung nicht im Stande, seine normalen Bedürfnisse zu befriedigen. Er ist daher an die Gesellschaft gewiesen. Durch diesen Eintritt entstehen ihm neue Bedürfnisse, welche nicht minder normal sind. Erst wenn er dieselben befriedigen kann, ist ihm wohl zu Muthe. Diese Bedürfnisse sind theils der Art, daß sie dem Einen durch den Andern befriedigt werden können, theils der Art, daß ihre Befriedigung vom Individuum selbst errungen werden muß. In jedem Falle aber ist's des Menschen unwürdig, sich beglücken zu lassen. Folglich muß er seine Bedürfnisse selbst befriedigen. Indem er nun dieses versucht, wird er vielfach durch Andere gestört, und sieht sich außer Stande, die Störung selbst zu beseitigen. Da muß der Staat, d. h. der Staat in unserm Sinne, d. h. die Gesellschaft helfen. Wir setzen und finden also die einzige Aufgabe des Staats darin, daß er die Störung beseitigt, welche dem Einzelnen bei der Befriedigung seiner normalen Bedürfnisse entgegentritt. Sobald er darüber hinausgeht, wird er absolutistisch, denn er handelt auf Kosten der individuellen Freiheit.

Der Staat ist diejenige Organisation der Gesellschaft, durch welche die Behinderung des Einzelnen bei der Befriedigung seiner normalen Bedürfnisse unmöglich gemacht wird oder werden soll.

Hierin ist erstens die Freiheit des Einzelnen gesetzt, denn er soll nicht gehindert werden, aber auch die Beschränkung des Einzelnen, denn er soll Andere nicht hindern. Aber die Freiheit wird dadurch nicht verkümmert, weil die Freiheit des Einen als Schranke die Freiheit des Andern, d. h. dem Wesen nach, sich selbst anerkennt, und die Freiheit, welche dem Einzelnen entzogen ist, als Freiheit des Ganzen zur Erscheinung kommt. Wenn aber die Freiheit des Einzelnen sich selbst beschränken soll, so darf die generelle Schranke, d. h. das Gesetz, nur durch die Einzelnen, und zwar durch alle Einzelnen bestimmt werden, d. h. an der Organisation des Staats nehmen alle Glieder desselben gleichmäßig Theil, oder: das Gesetz ist Ausdruck des Gesammtwillens.

Nun giebt es aber Dinge, welche sich jeder Gesetzgebung entziehen, sich wenigstens nicht fügen. Das ist eine psychologische Nothwendigkeit, und gegen Nothwendigkeiten läßt sich mit Erfolg nichts thun, als nachgeben. Zu diesen Dingen gehört der Gedanke, die Ueberzeugung. Der Gedanke ist absolut frei. Denn es ist sein eigenstes Wesen, daß er sich Geltung zu verschaffen sucht und nur durch den Gedanken selbst vernichtet werden kann. Jede Gesetzgebung über oder gegen den Gedanken ist unvernünftig, unsittlich, brutal.

Nun ist die Bildung normales Bedürfniß. Aus diesem Bedürfniß heraus entwickelt sich die Wissenschaft. Bildung und Wissenschaft liegen aber einzig und allein im Bereiche des Gedankens. Mithin ist die Wissenschaft und ihre Lehre frei.

Als ein besonderer Zweig der Wissenschaft hat sich die Pädagogik oder die Lehre von den Mitteln und Zwecken der Erziehung ausgebildet. Wird diese Wissenschaft praktisch angewandt, so wird sie Erziehungskunst. Daher muß auch für die Pädagogik volle Freiheit in Anspruch genommen werden: die Pädagogik ist wie als Wissenschaft, so als Kunst absolut frei.

Die Aufgabe der Erziehung ist, wie wir früher gesehen, die Sittlichkeit des Zöglings. Die Sittlichkeit hat nun ein Absolutes und ein Relatives, oder ein Constantes und ein Variables. Daraus ergiebt sich, daß das Urtheil über die Sittlichkeit, d. h. darüber, was sittlich sein soll, ein freies ist, wie jedes andere. Mithin unterliegt

es keiner Einschränkung, folglich hat einzig und allein derjenige, der die Pflicht der Erziehung hat, die specifische Sittlichkeit, welche durch die Erziehung erreicht werden solle, festzusetzen.

Wenn nun der Mensch in's gesellschaftliche Leben eintritt, um selbstständig mitzuwirken und mitzuschaffen, und er findet, daß man ihn seiner natürlichen Entwickelung nicht überlassen, und ihn doch in eine Stelle gedrängt hat, deren Ansprüchen er nicht genügen kann, so kann er nie vollständig sittlich handeln, und er hat das Recht, denjenigen, welche ihn so und dahin führten, Vorwürfe zu machen. Dieser Vorwurf trifft in letzter Instanz die Eltern oder diejenigen, welche Elternstelle vertreten. Daher haben die Eltern die Pflicht der Erziehung. Mithin kommen wir ebenfalls zu dem Resultate, zu dem Herr Curtmann kommt: „die Familie unterrichtet ihre Kinder entweder selbst, oder läßt sie durch selbstgewählte Personen unterrichten," aber zu einem allgemeineren: die Familie erzieht ihre Kinder, wie sie will und zu was sie will, denn sie hat allein die Verantwortlichkeit. Die sittliche Seite der Erziehung darf auf keinerlei Weise beschränkt werden. Mithin hat der Staat gar nicht das Recht, sich als Obervormund aufzuspielen. Er hat sich der Familie gegenüber ruhig zu verhalten.

Aber die Eltern besorgen die Erziehung nicht ganz. Natürlich. So lange die Lebensverhältnisse einfach sind, kann die Familie mit der Erziehung fertig werden, oder vielmehr, sie ist fertig geworden, so gut sie konnte. Jetzt sind aber die Verhältnisse nicht mehr einfach, sie sind so complicirt, daß es Noth hat, sie in ihre Elemente zu zerlegen. Die Ansprüche an die Erziehung steigern sich, je bunter das Leben sich gestaltet. Da bleibt nichts übrig, als das Princip der Arbeitstheilung in Anwendung zu bringen. Wer das Erziehungsgeschäft nicht selbst besorgen kann, überträgt es einem Lehrer. Dieser soll nach Herrn Curtmann dem Staate seine Befähigung nachweisen. Weßhalb? — Nun das weiß er selbst nicht, er ist zu sehr an die Obervormundschaft des Allgewaltigen gewöhnt, daß er nicht von ihr lassen kann. — Er stellt Aerzte und Lehrer in eine Kategorie, Aber gerade, wenn der Staat den Arzt examinirt, so thut er etwas. was er nicht thun kann und nicht darf. Er kann es nicht, weil er nicht beweisen kann, ob der Geprüfte falsche Ansichten hat, er darf es nicht, weil die Wissenschaft frei ist. Wir finden auch immer, daß

die medicinische Wissenschaft vom Staate „gezwiebelt" wird, indem er gerade die nach dem Urtheile der Wissenschaft Tüchtigsten durchfallen läßt. Wenn die Familie ihre Kinder unterrichten lassen will, so kann sie einen Holzhacker oder einen Professor damit beauftragen. Der Staat hat dabei weiter nichts zu thun, als das Maul zu halten.

Aber eines Theils hat selten eine Familie die nöthigen materiellen Mittel, für sich einen oder mehrere Lehrer zu halten, andern Theils ist die Familienschule die Quelle unsäglichen Elends und hat einen nicht kleinen Theil des Egoismus und Partikularismus, der Rohheit und Brutalität unserer Zeit verschuldet. Wer allein auf der Welt ist, keine Einschränkung seines Willens durch die Genossen in der Kindheit kennen lernt, wird sein Leben lang einen guten Theil Egoismus und Rohheit in sich tragen, wenn nicht die Prüfungen des Lebens ihn mürbe machen. Die Prätensionen dieser Menschen grenzen an's Unglaubliche, selbst bei denen, die gut geartet, brav und edel sind und für Recht und Wahrheit mit dem Leben einstehen. Mancher Prinz würde gewiß ein anderer Fürst geworden sein, wenn er nicht schon in den Windeln Sie und Durchlaucht geschimpft, sondern in eine öffentliche Schule geschickt und dort manchmal von seinen Genossen durchgewalkt worden wäre. Er hätte wahrlich nie wegen des Thrones gezittert. Aus dem ersten Grunde ist es nothwendig, aus dem zweiten wünschenswerth, daß mehrere Familien zusammentreten, eine Schule errichten, eine Schulgemeinde bilden. Diese Gemeinde, in sofern sie die Institution der Schule zur ihrigen macht, und die Schule, d. h. diese Institutionen zusammen, stellen erst die Schule dar. Von dieser Schule scheint Herr Curtmann keine rechte Vorstellung zu haben, wie sogleich sich ergeben wird, und daraus, daß er die Unentgeltlichkeit des Unterrichts erwähnt. Denn unsere Schule kennt diese Unentgeltlichkeit gar nicht, weil sich sehr wahrscheinlich keine Lehrer finden, welche gratis arbeiten wollen. Daß die Unentgeltlichkeit des Unterrichts eine lieblose Einrichtung sei, leuchtet mir nicht nur nicht ein, sondern sie steht auch mit einer andern Behauptung des Herrn Curtmann im direkten Widerspruche. Denn wenn irgend etwas „Wohlthat" ist, so ist es gewiß das, was man umsonst erhält. Und dann ist auch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts überhaupt auch bei der Staatsschule unmöglich, weil die Lehrer essen und trinken müssen. Die Kosten werden nur nicht durch

die unmittelbar Betheiligten, sondern durch die ganze Gesellschaft gedeckt.

Die Frage ist aber, wie die Familie zur Schulgemeinde und wie die Schulgemeinde zum Lehrer stehen müsse.

Die Erziehung als Kunst und Wissenschaft ist absolut frei und die Familie erzieht ihre Kinder, wie sie will und zu was sie will. Aber wenn die Familie in die Schulgemeinde eintritt, so kann ihre individuelle Ansicht nur in der Gesammtheit zur Geltung kommen, sie muß ihren Willen als schlechthin normativen aufgeben und ihre Berechtigung der Gesellschaft übertragen. Deßhalb hat der Lehrer der Schule nichts mit der einzelnen Familie, sondern nur mit der Schulgemeinde als Korporation zu thun. Die Schulgemeinde hat die Erziehung, resp. den Unterricht übernommen und überkommen. Daher bestimmt die Schulgemeinde Ziel und Umfang des Unterrichts, nicht der Staat, daher stellt sie zu Lehrern an, wen sie will, und setzt sie ab, wenn sie will, und fragt den Staat nicht, ob der Betreffende zu viel oder zu wenig weiß, denn der Gedanke ist frei; daher ordnet die Schulgemeinde ihre Angelegenheiten selbst und stellt insbesondere das Schulgesetz und die Schulordnung auf, mithin kann sie Schulzwang einführen, so viel sie will, und der Staat hat sie gewähren zu lassen. Es ist also auch Unsinn, einen „Elternrath" einzurichten. Es kommt dieß ganz auf die Schulgemeinde an. Ob sie in corpore ihre Angelegenheiten besorgen, oder einen Ausschuß damit beauftragen soll, darf auf keinerlei Weise gefordert und am wenigsten vom Staate vorgeschrieben werden. Und dazu noch verlangen, daß die „wackersten und achtbarsten Väter den Elternrath" bilden sollen, ist entweder naiv oder büreaukratisch. Denn entweder wählt die Schulgemeinde den Elternrath, oder die Behörde. Wählt die Schulgemeinde, so wählt sie diejenigen, welche ihr Vertrauen besitzen, d. h. die „achtbarsten und wackersten," wenn auch nicht Väter, so doch Männer, da ja wohl auch kinderlose Menschen in die Schulgemeinde eintreten können, und ob sie da den Lehrer und den Geistlichen mit wählen will, hängt vorläufig ganz und gar von ihr ab. Oder die Behörde wählt den Elternrath — nun dann ist die Sache verschimmelt — denn wir wissen, was die unter „wacker und achtbar" zu verstehen pflegt. — Daher hat endlich die Schulgemeinde die Schule, so oft sie will und durch wen sie will, zu inspiciren, sie hat in der That den Lehrer zu „controliren," denn ihr specifisches

Zuchtgeschäft hat mit der Schule gar nichts zu thun, und am allerwenigsten darf sie sich herausnehmen, den Lehrer als Büttel zu benutzen, was Herr Curtmann zu wollen scheint.

II. Schule und Gemeinde.

„Simultanschulen oder Confessionsschulen? — So viel ist gewiß, daß die Unbefangenheit des Unterrichts in den Simultanschulen Noth leidet, und daß jede Auskunft für Ertheilung des Religionsunterrichts in denselben Verlegenheit bereitet. Läßt sich also ohne Beeinträchtigung höherer Interessen um das sauersüße Glück von Simultenschulen herumkommen, so wird der Unterricht gewiß ein gemüthlicherer und tiefer wirksamer sein können. Selbst die Toleranz wird durch ein Auseinanderhalten zarter und unvereinbarer Interessen mehr gewonnen, als durch ein unvorsichtiges Vermischen."

Unter Gemeinde scheint Herr Curtmann die Schulgemeinde zu verstehen und vorauszusetzen, daß sie mit der ganzen politischen oder mit einer kirchlichen zusammenfällt. Meint er die Schulgemeinde, so sind deren Befugnisse schon im Vorigen entwickelt. Dieser steht es allerdings frei, „ihre Schule aufzulösen, den Unterricht auf ein zweckwidriges Minimum zurückzuführen, den Gehalt des Lehrers zu verkürzen." Will der Staat „solchen Versuchen Halt gebieten," so maßt er sich Dinge an, die nicht vor sein Forum gehören, und redet über Dinge, welche er nicht versteht und nicht verstehen kann. Denn da selbst nach Herrn Curtmann die Unterrichtsfreiheit Jedem gestattet ist, so kann Jeder aus der Schulgemeinde heraustreten, d. h. es ist gestattet, daß durch den Austritt Aller die Schule aufgelöst wird, und wie viel der Einzelne Unterricht braucht, wird die Familie am Besten wissen. — Herr Curtmann macht ja überhaupt keine großen Ansprüche an den Unterricht. Das Verhältniß der Schule zum Lehrer endlich ist ein rein privatrechtliches, kümmert den Staat also gar nicht. — Dieser Schulgemeinde gebührt, wie auch wir gezeigt haben, „die Verfügung über die individuelle Organisation" — aber „nicht innerhalb des Spielraums, welchen Kirche und Staat ihr zu lassen verbunden sind," sondern unbedingt. Aber schon bringt Herr Curtmann seine Staatsbehörden wieder. Diese sollen „die Volksschulen klassificiren, bilden für jede Kategorie eine eigene Klasse von Lehrern, und setzen für jede Kategorie einen mindesten Gehalt fest. Nun wählt die Gemeinde, in

welche Schule sie ihre Kategorie gesetzt haben will" u. s. w. Eine noble Freiheit das; eine Freiheit, welche den Gedanken durch eine Minderheit bestimmen läßt. Diese Schulgemeinde hat „die äußerliche Ausstattung der Schulen," denn es soll sich Niemand anmaßen, sie darin in irgend einer Weise zu beschränken. — Mit Recht eifert Herr Curtmann in dieser Beziehung gegen die büreaukratischen Gewalthaber. Diese Schulgemeinde hat ferner den Lehrer unbedingt selbst zu wählen. Der Staat hat in keiner Weise das Vorschlagsrecht und noch weniger darf der Kirche gestattet werden, eine Reihe von den präsentirten Lehrern von der Liste zu streichen. Ein solche Freiheit der Schulgemeinde ist blos illusorisch, sie ist keine. — Denn es läuft zuletzt doch darauf hinaus, daß sie den Lehrer nehmen muß, welchen unberechtigte Potenzen ihr aufdrängen, sie wählt nicht. Sie hat blos die Wahl, ob sie mit Ruthen oder Peitschen gehauen werden will, nicht aber, ob sie gehauen werden will, oder nicht.

Meint der Verfasser aber die politische Gemeinde, so hat er ihr Befugnisse eingeräumt, welche mit seinen früheren Sätzen in vollkommenstem Widerspruche stehen.

Der politischen Gemeinde oder der Gemeinde schlechthin muß daran liegen, daß innerhalb ihres Bereichs die Aufgabe des Staats, nämlich die Beseitigung der Hindernisse, welche dem Einzelnen bei der Befriedigung seiner normalen Bedürfnisse entgegentreten, gelöst werde. Am meisten aber wird diese Befriedigung durch die Unsittlichkeit gestört, oder diese Störung ist selbst unsittlich. Da nun die Unwissenheit ein Hauptgrund der Unsittlichkeit ist, so hat sie an der Sittlichkeit ihrer Glieder und an der Bildung derselben ein natürliches Interesse. Sie wird sich bemühen, die Immoralität und Unwissenheit weg=, Moralität und Bildung herbeizuschaffen. Nun ist zwar klar, daß die Gemeinde nicht für sich da steht, sondern mit den übrigen den Staatsverband bildet, aber innerhalb ihres Terrains muß sie vollkommene Freiheit haben. Sie wird also, wenn sie ihre Aufgabe begriffen hat, Moralität und Bildung zu fördern suchen. Der erstern kann sie nur auf negativem Wege zu Hülfe kommen, weil das Quale der Sittlichkeit nicht anbefohlen werden kann, denn dieses Anbefehlen würde die Freiheit, also die Sittlichkeit aufheben; aber sie kann — und dieses Recht hat sie nothwendig — da strafend eintreten, wo das Staatsgesetz keine Strafe fordert, und Institutionen errichten, welche der Sittlichkeit in die Hände arbeiten.

Die Gemeinde bedarf ein gewisses Maß der Intelligenz ihrer Glieder, welches Maß einzig und allein von ihrer individuellen Stellung abhängig ist. Daher darf sie das Maß der Bildung bestimmen, welches durchaus erforderlich ist, damit der Gemeindezweck erreicht werden kann, und Jedem, der dieses Maß nicht besitzt, das Bürgerrecht verweigern.

Fordert nun die Gemeinde einen bestimmten Grad von Bildung, so muß sie auch dafür sorgen, daß derselbe erreicht werden kann. Die Bildung von Lehrern kann sie nun zwar nicht übernehmen. Diese muß die Wissenschaft besorgen — und die Wissenschaft muß von dem Staate, d. h. von der Gesellschaft gepflegt werden. Aber das Bildungsmaß kann nur durch einen Aufwand von Kosten erreicht werden; will also die Gemeinde, daß Jeder die erforderliche Bildung sich aneignen könne, so muß sie auch für diejenigen, welche die Unterrichtskosten nicht beschaffen können, den Unterricht möglich machen, d. h. Schulen gründen und erhalten. Wenn aber die Gemeinde eintritt und die Schule gründet, so muß sie sämmtliche Kosten tragen. — Schulgeld darf nicht bezahlt werden. Sobald aber die Gemeinde die Schule erhält, muß ihr das Recht eingeräumt werden, den Lehrer zu wählen, ihn zu inspiciren und zu entlassen. Aber gleichwohl ist durch den Begriff der Gemeindeschule die Schulgemeinde nicht aufgehoben. Diese ist vorhanden in den Familien, deren Kinder die Gemeindeschule besorgen, denn die Familie erzieht ihre Kinder zu was sie will und wie sie will. Ueber die Schulen, welche nicht Gemeindeschulen sind, hat die Gemeinde ohnedieß kein Wort zu sagen. Aber auch in der Gemeindeschule ist es die Korporation der betheiligten Familien, welche alle Rechte der Schulgemeinde hat. Das Ziel des Unterrichts wird allerdings durch die Gemeinde bestimmt, aber nur das untere, das obere kommt der Korporation zu — die Gemeinde kann verlangen, daß nur von ihr approbirte Lehrer angestellt werden — sie wird also die Lehrer prüfen; aber ob ihn die Korporation der Eltern haben will, geht ihr nichts an u. s. w. Es lassen sich überhaupt über das Verhältniß der Gemeinde zur Schule fast dieselben Sätze aufstellen, wie über das Verhältniß der Schule zum Staate. Deßhalb brechen wir hier ab.

Simultan- und Confessionsschulen? Diese Frage hat für uns gar keine praktische Bedeutung mehr und sollte sie auch für Herrn Curtmann nicht haben, da er die Eltern bestimmen lassen will, durch

wen und wie sie ihre Kinder bilden lassen wollen. Die „Unbefangenheit des Unterrichts" leidet nur da Noth, wo man nicht wahr und an Intoleranz gewöhnt ist. Die Toleranz ist überhaupt unsittlich. Denn wir haben gar nichts zu toleriren, sondern Jedem unbedingte Freiheit zu lassen. Wenn ich Kinder verschiedener Confession unterrichte, so darf ich allerdings nicht auf die Gegenpartei schimpfen und mich wie ein fanatischer Pfaffe gebehrden, wenn ich mich nicht an dem Kindesherzen versündigen will, aber ich darf auch in einer ungemischten Schule kein verdammendes Urtheil über die Gegenpartei aussprechen, wenn ich mich nicht maßloser Arroganz und maßloser Rohheit schuldig machen, wenn ich die Kinder nicht zur Lieblosigkeit und zum rohen Fanatismus erziehen will. Selbst der Religionsunterricht wird, wenn er in der von uns angegebenen Weise ertheilt wird, keine Schwierigkeiten haben. Sogenannter allgemeiner Religionsunterricht würde das Unzweckmäßigste sein, was sich denken läßt. Unser Religionsunterricht leidet nicht daran, daß er zu speciell, sondern daran, daß er zu allgemein ist. Deßhalb wollen wir einen ganz speciellen, einen Unterricht, welcher die individuellsten religiösen Gedanken und Anschauungen vorführt, und der psychologischen Kraft derselben vertraut, nicht das Confessionsbewußtsein als das Beste und darum als das Allgemeine hinstellt. Nur der Schulkultus dürfte Schwierigkeiten zu machen scheinen. Aber gerade hier in dem Aeußerlichen dürfte eine Vermittelung, gegen welche man sich sonst immer aussprechen muß, nicht nur nichts schaden, sondern von großem Segen sein. Sie würde die Kluft zwischen Protestantismus und Katholicismus aufheben helfen, welche, wenn wir eine freie Kirche hätten, schon längst ausgefüllt wäre.

III. Schule und Kirche.

Herr Curtmann macht zunächst auf die unselige Vermengung von Geistlichkeit und Kirche, von Lehrerschaft und Schule aufmerksam. Aber er hält sich nicht selbst frei davon. Denn sonst würde er nicht „Frieden um jeden Preis" verlangen. Seine Hauptsätze sind: „der Religionsunterricht sei grundsätzlich nicht Sache der Schule, sondern der Kirche." — „Der Geistliche verzichtet auf die Schulinspektion, dieselbe wird einer besonderen Klasse von Schulbeamten übertragen."

Wir haben schon oben die Genesis des Glaubens gegeben. Es ist dem Menschen eigenthümlich, daß er nach einem Absoluten sowohl in der physischen, als ethischen Welt sucht. Dieses Absolute wird ihm geboten in der Religion. Der Inhalt der geoffenbarten Religion ist aber kein wissenschaftlicher, d. h. nicht mit dialektischer oder induktiv naturhistorischer Schärfe nachgewiesene Wahrheit, sondern sie wendet sich an die unmittelbare Empfänglichkeit des Menschen. Diese ist abhängig von dem, was der Mensch innerlich und äußerlich erlebt hat, d. h. abhängig von der Bildung, Erfahrung, den Lebensansichten u. s. w. Sie muß sich daher ändern, wie sich der Bildungszustand ändert. Weil sich nun die Religion an die unmittelbare Empfänglichkeit des Menschen, d. h. an den Glauben wendet, so muß dieser je nach der Individualität des Menschen ein anderer werden. Er ist der unmittelbare Gedanke, aber dennoch vermittelt und bestimmt durch den psychologischen Besitz des Menschen. Der Glaube läßt sich par tout nicht befehlen. Jeder Glaubenszwang negirt das Wesen des Geistes, das Wesen des Gedankens. Der Glaube ist absolut frei. Jede Störung desselben auf anderem Wege, als dem des Gedankens, ist Brutalität.

Da der Mensch sich associirt, so kann es nicht fehlen, daß diejenigen, deren religiöse Ueberzeugungen nahe congruiren, sich zusammenfinden, um für ihre religiösen Bedürfnisse gemeinschaftlich Sorge zu tragen. Es entstehen Kirchen. — Sie sind ein nothwendiges Ergebniß des Glaubens und daher ebenso unbeschränkt, als dieser. Die Kirche ist absolut frei*).

---

*) „So wenig ein Anderer für mich in die Hölle oder Himmel fahren kann, so wenig kann er auch für mich glauben, oder nicht glauben; und so wenig er mir kann Himmel oder Hölle auf- oder zuschließen, so wenig kann er mich zum Glauben oder Unglauben treiben. Weil es denn einem Jeglichen auf seinem Gewissen liegt, wie er glaubt, oder nicht glaubt, und damit der weltlichen Gewalt kein Abbruch geschieht, soll sie auch zufrieden sein, und ihres Dings warten und lassen glauben sonst oder so, wie man kann oder will, und Niemand mit Gewalt dringen. Denn es ist ein Freiwerk um den Glauben, dazu man Niemand kann zwingen. Ja, es ist ein göttlich Werk im Geist, schweig denn, daß es äußerliche Gewalt sollte erzwingen und schaffen. Daher ist der gemeine Spruch genommen, den Augustinus auch hat: Zum Glauben soll und kann man Niemand zwingen. Dazu sehen die blinden und elenden Leute nicht, wie ein gar vergeblich und unnöthig Ding sie vornehmen. Denn wie hart sie gebieten und wie fast sie toben, so können sie

Hieraus folgt von selbst, daß die Kirche keinerlei Recht hat an die Schule. Der Glaube ist absolut frei, d. h. nothwendig, er muß nach der Natur des Individuums gefärbt sein. Jeder, auch der geringste Glaubenszwang ist Barbarei. Die Kirche ist absolut frei, nur ihre Glieder sind dem Staate verantwortlich für das Thun, was aus dem Glauben hervorgeht. Sowie aber die Kirche absolut frei ist, so hat sie auch absolut keine Gewalt außer der geistigen. Insbesondere geht ihr die Schule gar nichts an.

Das religiöse Bedürfniß ist ein normales. Daß es befriedigt werden könne ohne Störung von Außen, dafür hat der Staat zu sorgen. Es kann aber nicht befriedigt werden ohne religiöses Wissen, und gleichwohl entzieht sich der Religionsunterricht der Natur des Glaubens nach, jeder Bestimmung des quid, quantum und quale. Der Vater und die Mutter wissen am besten, welche Auffassung der Religionslehren dem Kinde frommt, oder nicht, sie wissen es wenigstens besser, als die Kirche, denn sie selbst haben religiöses Gefühl und religiöse Ansichten. Nur durch seinen Glauben kann der Mensch selig werden. Wenn er euch nicht ansteht, so nehmt ihn nicht in eure Kirche auf. Hier ist das Recht der Familie vollständig und ohne Beschränkung zu wahren. Sie hat das Recht der vollkommensten Glaubensfreiheit. Diese ist ein heiliges, unantastbares Recht. Der Religionsunterricht muß der Familie — nicht wie Herr Curtmann will, der Kirche — grundsätzlich überlassen bleiben. Die Schule hat ihn ebenfalls zu besorgen. Aber es treten, auch wenn der Geistliche den Unterricht besorgt, der Familie der religiöse Geist und seine dogmatische Ansicht gegenüber. Diese haben häufig nichts mit einander zu thun. Menschen vom tiefsten und reinsten religiösen Gemüthe verwerfen die meisten Dogmen; Menschen, die mit eiserner Starrheit am Dogma fest halten, sind oft die Irreligiösität selbst.

---

die Leute ja nicht weiter bringen, denn daß sie mit dem Munde und mit der Hand ihnen folgen; das Herz mögen sie ja nicht zwingen, sollten sie sich zureißen. Denn wahr ist das Sprüchwort: Gedanken sind zollfrei. Was ist's denn nun, daß sie die Leute wollen zwingen zu gläuben im Herzen, und sehen, daß unmöglich ist? Treiben damit die schwachen Gewissen mit Gewalt, zu lügen, zu verläugnen und anders zu sagen, denn sie im Herzen es halten, und beladen sich selbst so mit greulichen Sünden. Denn alle die Lügen und falsch Bekenntniß, die solch schwache Gewissen thun, geht über den, der sie erzwinget." Luther.

Gefällt nun der Familie entweder das Eine oder das Andere, oder Beides nicht, so kann keine Macht der Erde die Familie zum Unterrichte zwingen, dasjenige, was sie für wahr erkannt, falsch zu nennen. „Den Concilien glaube ich nicht, der Kirchengemeinde auch nicht, auch nicht dem Geistlichen, nicht einmal der Bibel, als Concil, als Kirchengemeinde, als Geistlichen, als Bibel. Ich glaube Allen nur in sofern, als sie einen Wiederhall in meinem Herzen finden." Was läßt sich dagegen sagen, wenn der Vater so spricht? — Nichts, denn er ist im Rechte. Des Glaubens Heiligthum darf Keiner antasten. Darum hat die Kirche nichts mit der Inspection der Schule zu thun, sie hat der Schule gegenüber auch nicht einen Titel von Recht.

Aber die Kirche kann nicht einmal erziehen. Ihre Aufgabe ist die Kultur des religiösen Lebens, die Befriedigung des religiösen Bedürfnisses. Das religiöse Leben heben, läutern und dadurch sittlichend auf die Menschen wirken, das kann, das soll sie. Alles Andere aber hat sie zu lassen, denn es ist nicht ihres Amts.

Jeder Christ, der unterrichten kann, kann auch den Religionsunterricht ertheilen, also auch der Lehrer. Dieser ebenso gut, wie der Pfarrer, denn das Christenthum ist nicht Theologie. In Summa: der Vater hat Religion und die Mutter hat Religion, und hätten sie zufällig keine, was aber undenkbar ist, so ginge es weder uns, noch Andern etwas an. Die Kinder können ebenso brav werden, als wenn die ganze Familie den ganzen Tag auf den Knieen liegt. Die Moral hat nichts mit der Religion zu thun. Die Moral kann man aus der Bibel heben, ohne an die Bibel zu glauben, ohne Christ zu sein. Die Moral hat auch nie die Menschen gespalten, sondern das Dogma, und über dieses steht uns kein endgültiges Urtheil zu. Wer Gott fürchtet und Recht thut, der ist ihm angenehm. Ist die Kirche nicht mit dem Glaubensbekenntniß des aus der Schule Getretenen zufrieden, so mag sie ihn abweisen. Dieses Recht hat sie, aber auch nur dieses, nicht das Recht des Religionsunterrichts.

Damit ist keineswegs gesagt, daß die Schulen nicht Kirchenschulen sein dürften. Wenn eine Kirchengemeinde zugleich Schulgemeinde ist und den Religionsunterricht oder den gesammten Unterricht überwacht, so kann ihr das nicht verwehrt werden. Aber dieses Recht hat sie nicht als Kirchengemeinde, sondern in sofern sie Schulgemeinde ist.

IV. Schule und Staat.

„Der Staat ist Obervormund seiner Angehörigen, er verlangt einen gewissen Grad von Intelligenz und sittlicher Bildung. Daher hat er das Recht, jeden Unterricht, also auch den Religionsunterricht zu überwachen, er hat darüber zu wachen, daß Eltern und Gemeinden, beziehungsweise auch die Kirche ihre Pflichten gegen die Schule nicht versäumen, noch verletzen. Der Staat ist Assecuranz für alle den Schwankungen des Zufalls unterworfenen Bedürfnisse der Schule. Daher ist er verbindlich, die im Dienste untauglich gewordenen Lehrer zu pensioniren und ihre Wittwen und Waisen zu versorgen. Er setzt einen Disciplinarrath ein, er erzieht die Lehrer und prüft sie, und sorgt dafür, daß die Schulgemeinde nicht in's Blaue hinein wählt." Dies die Hauptgedanken des Herrn Curtmann.

Zum Voraus müssen wir uns den Obervormund und die allgemeine Assecuranz verbitten. Wir sind mündig und werden gegen die „Obervormundschaft" des Staates protestiren, so lange wir reden können, und dann wollen wir keine Assecuranz, weil wir's für schimpflich halten, uns sicher stellen zu lassen, wo wir es selbst thun können.

Da der Staat dafür zu sorgen hat, daß Niemand in der Befriedigung seiner normalen Bedürfnisse gestört werde, die größte Störung aber die Immoralität ist, und diese einen Hauptfaktor in der Unwissenheit hat, so hat er die Aufgabe, die Immoralität und Unwissenheit wegzuschaffen, Moralität und Bildung zu fördern. Die erste Aufgabe kann nur auf negativem Wege, die zweite nur auf positivem gelöst werden. Denn das Quale der Sittlichkeit kann nicht befohlen werden, weil dadurch die Freiheit aufgehoben würde. Es bleibt also blos der Strafcodex übrig, und die Strafe hat ihrem Wesen nach weiter keinen Zweck, als das Unrecht, welches verübt worden ist, auszugleichen oder zu sühnen. Das schließt jedoch nicht aus, daß die Strafen vorzugsweise zur Besserung benutzt werden. Denn es giebt vom moralischen Standpunkte schwerlich eine schönere Sühne, als sich durch eigene Kraft — nur durch diese ist es möglich — zu dem Zustande emporzuarbeiten, daß man das Unrecht gar nicht mehr begehen kann. Ein Gesichtspunkt, der die meisten unserer Strafen als zweckwidrig erscheinen läßt. Zwar setzt ein Verbrechen nicht totale Unsittlichkeit voraus, aber das Volksbewußtsein kann bestimmte Klassen von Verbrechen bezeichnen, nach

welchen auf die Immoralität des Verbrechers an sich geschlossen wird. Der Staat kann nur negativ auf die Sittlichkeit wirken, indem er erklärt, was als unsittlich angesehen werden soll, und die Strafe dazu benutzt, den Verbrecher zu bessern. Ein Urtheil über die Sittlichkeit steht ihm im Allgemeinen zwar nicht zu, aber er kann mit gewissen Verbrechen den Verlust des Bürgerrechts verbinden. Daß wir es hier aber nicht mit dem Curtmann'schen Staate, sondern mit dem souveränen Volke, welches dem Herrn Seminardirektor ein Dorn im Auge ist, zu thun haben, versteht sich von selbst.

Um die Bildung zu verbreiten, kann der Staat positiv wirken. Denn eines Theils darf er das Maß der Bildung bestimmen, welches durchaus erforderlich ist, damit der Staatszweck erreicht werde, und andern Theils verträgt die Bildung die Vorschrift eines Minimum des Maßes. Mithin hat zwar der Staat das Recht, das Minimum der Bildung zu bestimmen, aber er hat nur das Quantum, nicht das Quale, und dem, der dieses Minimum nicht besitzt, die staatsbürgerlichen Rechte zu entziehen, aber nie darf es ihm einfallen, etwas über das Maximum der Bildung festzusetzen.

Wenn der Staat aber einen bestimmten Grad der Bildung vorschreibt, so muß er auch dafür sorgen, daß die Lehrer gebildet werden, und weil das wahre Wissen nur aus den Tiefen der Wissenschaften herausgeholt werden kann, so muß er auch für wissenschaftliche Anstalten Sorge tragen.

Sobald der Staat eine bestimmte Bildung fordert, so übernimmt er eine fernere Verpflichtung. Denn da das Maß der Bildung wesentlich die Kosten bestimmt, welche zur Erlangung derselben aufgewendet werden müssen, aber nicht von Jedem vorausgesetzt werden kann, daß er diese Kosten aufzubringen im Stande sei, so muß ihm der Staat den Theil, den er nicht erschwingen kann, zukommen lassen. Die Bestimmung dieses Deficits ist sehr schwer, ja sogar unmöglich. Sie wird immer zur Ungerechtigkeit führen. Das darf nicht sein. Daher muß der Staat die Kosten des gesammten Unterrichts tragen. Schulgeld darf nicht gezahlt werden. Sobald aber der Staat die Schule erhält, muß ihm das Recht eingeräumt werden, diejenigen Lehrer auszuwählen, welche nach seiner Ansicht das Unterrichtsgeschäft am besten besorgen können, d. h. er hat die Wahl der Lehrer, das Recht der Inspektion und der Absetzung. Die Schule ist zur S t a a t s s c h u l e geworden.

So sind nun die Rechte der Einzelnen und der Schulgemeinden an den Staat übergegangen. Diese Rechte waren aber begründet, also müssen sie auch gewahrt werden. Die des Staats sind es aber auch, also sind sie nicht minder zu wahren.

Die Familie erzieht ihre Kinder, wie sie will und zu was sie will. Dieser Satz ist es, welcher zunächst durch die Rechte des Staats chikanirt wird. Aber da diese aus der Verpflichtung zur Unterhaltung der Schule abgeleitet sind, so bleibt die Freiheit der Schule unangetastet stehen, sobald die Familie auf freien Unterricht verzichtet. Thut sie das, so hat der Staat nur das Recht, die Kinder zu examiniren, wenn sie als Staatsbürger in den Staatsverband eintreten, und nach dem Ergebniß der Prüfung das Bürgerrecht zu geben oder zu verweigern. Weiter geht seine Macht nicht, selbst dann nicht, wenn gar kein Unterricht ertheilt würde.

Der Schulgemeinde sind folgende Rechte vindicirt worden: 1) Ziel und Umfang des Unterrichts zu bestimmen; 2) die Lehrer anzustellen und zu entlassen; 3) die Schulgesetzgebung und Schulordnung festzusetzen; 4) die Schule zu inspiciren. Daneben hat der Staat das Recht: 1) Ziel und Umfang des Unterrichts zu bestimmen; 2) die Lehrer anzustellen und abzusetzen; 3) ein Schulgesetz zu geben; 4) die Schule zu inspiciren. Verzichtet die Schule darauf, daß sie vom Staate bezahlt wird, so fallen alle Rechte des letzteren, weil sie, wie schon erwähnt, eine Consequenz aus der Verpflichtung zur Unterhaltung sind, von selbst weg. Es bleibt also die Collision nur dann übrig, wenn die Schule Staatsschule ist.

Nun ist durch das Recht des Staates, Ziel und Umfang des Unterrichts zu bestimmen, dasselbe Recht der Schulgemeinde nicht im Geringsten angetastet, denn durch das Festsetzen eines Minimums wird die Freiheit an und für sich nicht beschränkt, weil das Wissen befreiende Kraft hat, und weil es nothwendig ist, andern Theils geht das Recht der Gemeinde über dieses Minimum beliebig hinaus. Scheint ihr freilich das Minimum zu hoch, so muß sie aus dem Staatsschulverbande heraustreten und ihre Schule selbst erhalten.

Das zweite Recht des Staates, die Ein- und Absetzung der Lehrer, steht mit dem entsprechenden der Schulgemeinde in direktem Widerspruche. Denn wenn die Gemeinde den vom Staate vorgeschlagenen, oder der Staat den von der Gemeinde gewählten Lehrer nicht will, so ist gar keine Einigung möglich. Ebenso wenig bei

der Entlassung des Lehrers. Will die Gemeinde den Lehrer entlassen, der Staat aber nicht, oder umgekehrt, so ist der alte Streit da. Er muß beseitigt, unmöglich gemacht werden. Das Recht des Staates ergab sich daraus, daß er das Recht und die Pflicht hat, ein Minimum der Bildung festzusetzen, und die Möglichkeit zu geben, daß es erreicht werde. Diese Möglichkeit liegt vorzugsweise in der Bildung der Lehrer, und deßhalb hat nur der Staat, als der das Minimum Bestimmende, zu entscheiden, ob das Minimum von einem Lehrer prästirt werden könne, oder nicht. Aber weiter darf auch sein Interesse an der Sache nicht gehen. Wählt die Gemeinde einen Lehrer, der vom Staate approbirt ist, so ist der letztere zufrieden gestellt. Denn die Interessen der Bildung sind gewahrt. Das Recht des Staates ist also so zu formuliren: der Staat hat das Recht, zu verlangen, daß nur von ihm geprüfte Lehrer gewählt werden. Die Ausübung dieses Rechts ist in der That nichts, als eine Einsetzung des Lehrers. Dieses Recht bleibt nun auch der Gemeinde unverkümmert; sie kann noch eine zweite Prüfung anordnen, ob der den Ansprüchen des Staates genügende Lehrer auch die ihrigen befriedigt. Aber wie steht's mit der Entlassung? Der Staat ist bei Weitem weniger im Stande, die Tüchtigkeit des Lehrers zu beurtheilen, als die Schulgemeinde; ich spreche ihm überhaupt die Fähigkeit dazu ab. Denn er läßt sich nur durch eine Person vertreten, durch eine Person, welche die Schule nur zeitweilig beobachtet; die Gemeinde aber ist in pleno da und immer da, und muß wissen, was ihren Kindern zuträglich ist. Dazu kommt, daß der Staat wohl über die Kenntnisse des Lehrers urtheilen kann, nicht aber über Methode und pädagogische Wirksamkeit, da die Pädagogik als Kunst und Wissenschaft absolut frei ist. Daraus ergiebt sich, daß die Gemeinde das Recht der Entlassung des Lehrers unbedingt hat, der Staat aber nur auf dem Wege gerichtlicher Untersuchung, d. h. wenn der Lehrer eines Verbrechens überführt wird, welches im Strafcodex mit Amtsentsetzung bedroht ist. Deßhalb ist der Disciplinarrath des Herrn Curtmann, dieses Zwitterding zwischen rechtlichem und patriarchalischem Institut, unbedingt zu verwerfen.

Die Schulgesetzgebung ist sowohl der Schulgemeinde, als dem Staate zu vindiciren. Da der Staat die Schule bezahlt, so kann er auch eine Menge Einrichtungen treffen, aber sie müssen der Art sein, daß die Gesetzgebung der Gemeinde nicht alterirt wird. Ein

gutes Schulgesetz muß auf einen halben Bogen gedruckt werden. Die Inspection des Staats endlich alterirt die der Gemeinde in keiner Weise, da bei der Freiheit der Pädagogik die Inspection nur zu sehen, nicht anzuordnen hat. Dieß wollen wir später noch näher begründen.

Wir gehen also von dem Recht der Familie aus, sowie Herr Curtmann, aber er leugnet die Staatsschule, um den Behörden einen zwar unbestimmten, aber gerade deßhalb sehr gefährlichen büreaukratischen Einfluß zu verschaffen, er giebt die Freiheit mit der einen Hand, um sie mit der andern zu nehmen. — Wir hingegen wollen die Staatsschule, um die Schule von dem Zufall des materiellen Besitzes des Einzelnen zu befreien und sie ganz und gar von der Büreaukratie unabhängig zu machen. Dazu gehört freilich ein Staat, welchen Herr Curtmann einen utopischen nennt, aber wenn die Menschen aufhören wollen, sich in die Dinge zu mischen, von denen sie nichts verstehen, so wird sich unsere Staatsschule von selbst machen. Daher bleibt unser Hauptsatz der: daß nur Heil zu erwarten ist von der Umbildung der staatlichen Verhältnisse.

Nur diese Rechte und Pflichten hat der Staat. Sonst sind Eltern und Gemeinden vollkommen frei, und die Pension der Lehrer u. s. w. geht ihm nichts an, denn wer nichts arbeitet, kann auch keinen Lohn erhalten. Die Unterstützung, welche die Gesellschaft denjenigen *schuldig* ist, die sich nicht selbst in den Besitz ihrer normalen Bedürfnisse setzen können, muß durch Association geschafft werden. Doch gehört die Frage erst zum folgenden Abschnitt.

V. Schule und Lehrer.

Ich setze zwar voraus, daß diejenigen, welche diese Blätter ansehen werden, auch Herrn Curtmann's Schrift damit vergleichen; gleichwohl kann ich mir es nicht versagen, zur Charakteristik des Curtmann'schen Werks den mit „Schule und Lehrer" überschriebenen Abschnitt zum großen Theile mitzutheilen und mit Randglossen zu begleiten.

„Hätte man nicht das hochmüthige Wort Ludwig's XIV.: „der Staat, das bin ich" auch in anderen Lebenskreisen nachgesprochen, es wäre wohl Niemanden eingefallen, den Gegensatz „Schule und Lehrer" aufzustellen. Allein theils ausdrücklich, theils eingehüllt in die Tiraden der Konferenzen von 1848 haben die Lehrer allerdings

erklärt: „die Schule, das sind wir [1]).“ Nun soll zwar gar nicht geleugnet werden, daß in einem gewissen Sinn auch dieses Wort wahr sein kann [2]), nämlich so: ohne gute Lehrer sind alle Veranstaltungen, gute Schulen herzustellen, vergeblich. Aber das war ja längst ebenso bekannt, als daß es ohne gute Bäcker kein gutes Brod gebe, und dazu bedurfte es keines Rufes nach Emancipation der Lehrer [3]). Die innere Freiheit, die Befugniß, wacker im Berufe zu sein, war ihnen ja niemals und von Niemanden verkümmert worden. Der Ruf zielte auf äußerliche Freiheit. Und allerdings bedarf es auch von dieser ein gewisses Maß für jede gedeihliche Entwickelung. Der Unterschied aber ist: Freiheit der Schule ist nicht persönliche Ungebundenheit der Lehrer. Vielmehr ist gerade umgekehrt persönliche Ungebundenheit der Lehrer Sclaverei der Schule. In völliger Bekennung dieser Wahrheiten wurde das Verdienst einer noch gar nicht vorhandenen, sondern nur geahnten Volksbildung zu einer Lobpreisung des jetzigen Lehrerstandes bis in seine geringsten, ja bis in seine unwürdigsten Glieder umgestempelt. Ueberall verwechselte man die Person mit der Sache und mit der Idee, die von der Person getragen werden soll, aber keineswegs immer getragen wird. Ganz in derselben Begriffsverwirrung focht man die Kirche an, weil die gegenwärtigen Geistlichen größtentheils ungeschickte Schulinspektoren waren, oder weil einige derselben auch sonst ihren Posten schlecht ausfüllten [4]). Die großen Lehrer-

---

1) Ist nicht wahr.

2) Doch?

3) Wer über sich eine Autorität duldet, welche vernünftiger Weise nicht berechtigt ist, denn eine „historische“ Berechtigung, von welcher Herr Curtmann so viel hält, ist Thorheit, und nicht dagegen protestirt, ist ein Lump. Allerdings kann der Bäcker gutes Brod backen, wenn er ein guter Bäcker ist, aber doch blos unter der Bedingung, wenn ihm nicht andere Menschen den Teig verderben. Das Hineinreden, das Kommandiren von allen Seiten hat die Lehrer in den Harnisch gebracht, hat ihnen die Augen geöffnet, daß die Emancipation der Schule von der Kirche eine sittliche Nothwendigkeit sei. Die Befugniß, wacker im Berufe zu sein — wir nennen dieß eine Nothwendigkeit — ist nicht vorhanden, so lange man gegen seine Ueberzeugung zu handeln gezwungen wird, denn der Mensch ist ein Schuft, wenn seine Einsicht und sein Thun nicht übereinstimmen.

4) Und wenn alle Geistlichen — alle ohne Ausnahme — die größten Pädagogen wären, die eminentesten Schulmeister, es wäre doch Unrecht, ihnen

versammlungen, anfänglich nur von Philologen und Realschullehrern in bester Absicht unternommen, wurden bald von Volksschullehrern auf tumultuarische Weise nachgeahmt. Hatten schon die ersteren durch Veräucherung jeder Celebrität und durch Beklatschung rhetorischer Dreistigkeiten das Selbstgefühl des Lehrerstandes übermäßig gesteigert, so dienten die letzteren mit ihrem wohlfeilen Beifalle vollends dazu, die schwindelnde Meinung von dem Beruf und der Kraft der Schule zu einer unmittelbaren Weltverbesserung herrschend zu machen. Jedes Schulmeisterlein dünkt sich ein Heiland, aber kein demüthiger, sondern würdig der höchsten Anerkennung und Belohnung [5]). Es ist wahrhaft lächerlich, mit welchem Pathos die allergeringfügigsten Schulfragen, die eigentlich bei berufstreuen Lehrern gar keine Fragen mehr waren, ventilirt und hinausposaunt worden sind. Ob man das ABC gedruckt oder geschrieben lehren, ob man nach Ziffern oder nach Noten singen lassen soll, darüber kann man in einer stillen Schulstube berathen, aber auf stolzen Tribünen darüber zu peroriren, das ist doch wahrlich kindisch. War es aber weniger kindisch, wenn die hochtitulirten Professoren der höheren und Hochschulen über das griechische οὐ oder μή, über das Zeitalter der Entstehung des Laokoon diskutirten und Phrasen machten? Lag das der Nationalbildung näher als die Frage: „Hauptwort oder Dingwort?“ Wollte Gott, wir hätten — denn der Verfasser bekennt sich auch der Verehrung dieses goldenen Kalbes für schuldig — wir hätten in den Jahren 1845 — 1847 und früher weniger konferirt und rhetorisirt, wir hätten durch unser Beispiel nicht die stillen Landschullehrer angesteckt, es lastete jetzt vielleicht ein Vorwurf weniger auf der Schule [6])!“

„Der Funke der selbstsüchtigen Anmaßung war in die Herzen der Lehrer geworfen, es bedurfte nur eines Windzugs, um ihn zur Flamme anzufachen. Das Jahr 1848 kam und mit ihm das Ungestüm der endlich entfesselten Selbstsucht. Die Sünden eines hal-

---

als Geistlichen die Aufsicht über die Schule zuzuweisen. Kirche und Schule haben nichts mit einander zu thun.

5) Wie viel von den dreißig Tausend deutschen Lehrern sind auf diesen Versammlungen gewesen? — Kann Herr Curtmann seine Beschuldigung verantworten? — Sie ist einfache Lüge.

6) Herr Curtmann traut sich und den titulirten Professoren wirklich sehr viel zu. Ist er vielleicht auch „kindisch“ geworden?

ten Jahrhunderts wachten auf einmal auf, und was Jeder in Haus und Kammer, an sich und seinem Nächsten verschuldet hatte, das bürdete er jetzt der Lenkung des Staats auf. Es war eine gräuliche Entschleierung menschlicher Frevel. Die Lehrer versammelten sich auf der Wartburg und sonst an allen Enden. Die Lungenbegabtesten schlugen vor und die Uebrigen klatschten und hallten nach. Es sollte eine Magistrokratie auf Erden gegründet werden. Der Plan war leicht entworfen. Denn alles Verwerfliche, was man der Hierarchie, der Büreaukratie und anderen Kratien zur Schuld gerechnet hatte, das sollte nun auch auf den Boden der Schule verpflanzt werden. Hoheit, Macht, Reichthum für die Herrschenden auf Kosten der Unterliegenden, oder Aller. Die Eltern, die Gemeinden sollten gar keine Stimme mehr bei der Erziehung ihrer Kinder behalten. Von Staats wegen, d. h. von einem durch Schädelmehrzahl gewählten Konvent, mit einem dirigirenden Schul-Wohlfahrtsausschusse sollten sie ihrer natürlichen und historischen Rechte entkleidet werden. Die Kirchengüter, die Besoldungen der Geistlichkeit gewährten eine schöne Aussicht auf Belohnung aller erworbenen oder nicht erworbenen Verdienste — Alles im Namen des Volks und der Freiheit [7]). Doch nicht überall verstieg man sich bis in diese republikanischen Regionen. Hier und da begnügte man sich mit einem allgewaltigen Unterrichts-Ministerium, besetzt mit Männern des Faches, d. h. natürlich mit den exaltirtesten Conferenzrednern und umgeben von sachverständigen Bezirksschulräthen, d. h. wieder mit vornehm gewordenen Schulmeistern. Damit wirklich ein fester Zwingbau für alle Zeiten daraus werde, so sollten alle höheren und niederen Stellen der Magistrokratie nach Wahl durch Schädelmehrzahl, aber freilich nicht des Volkes selbst, sondern der Lehrer, wohlgemerkt nur der unstudirten Lehrer, besetzt werden. Solcher Art war die Freiheit der Schule, welche man als höchsten Fortschritt pries und in den radikalen Versammlungen beklatschte. Auch in dem Parlamente zu Frankfurt wurde von den Mitgliedern der Linken Aehnliches für die Grundrechte vorgeschlagen, glücklicher Weise jedoch von der Mehrheit verworfen. Gelangen solche vom Hochmuth eingegebenen Pläne, so wäre die Schule um ihre wahren

---

7) Ich habe mich wenig um die Versammlungen bekümmert, aber so viel scheint doch sicher zu sein, daß Herr Curtmann übertreibt.

Rechte betrogen, auf lange Jahre hinaus geknechtet worden. Die Jakobiner hätten alle Rechte und Freiheiten an sich gerissen [8]). Nun ist dieser Sturm zwar abgeschlagen, die Schule steht wenigstens noch in den Fugen. Aber unter den Lehrern ist die Sehnsucht nach den Fleischtöpfen Aegyptens noch keineswegs erstorben. Vielleicht jedoch haben unterdessen die Gemeinden eingesehen, was ihnen von dieser Seite drohte. Sie haben ja unmittelbar wahrgenommen, wie übel der Unterricht in den Monaten der sogenannten Freiheit besorgt wurde, wie die gerühmtesten Lehrer politische Kreuz- und Querzüge machten, und wie verwaist unterdessen ihre Schule stand [9]). Gerade die Redner, die Journalschreiber hatten und haben notorisch die schlechtesten Schulen [10]). Insbesondere war der Religionsunterricht an vielen Orten ganz zur Nebensache herabgesunken, oder so durchsichtig abstrakt geworden, daß für die nicht abstrakten Kinder so gut als gar nichts übrig blieb. Man gefiel sich in Redensarten von einem konfessionslosen Unterrichte, welchen zuletzt der Geistliche in der Vorbereitung zur Konfirmation noch mit einem konfessionellen Anstriche versehen möchte. Gerade als wollte ein Gärtner zuerst einen allgemeinen Obstbaum ziehen, und dann denselben, je nach Belieben, zum Aepfelbaum oder Birnbaum umpfropfen. Wenigstens hat keiner dieser konfessionslosen Männer seine Ideen jemals so verkörpert, daß man Fleisch und Blut an ihnen hätte wahrnehmen können [11]). Begeisterung, Anhänglichkeit, Treue für solche Schattenreligion ist jedenfalls unmöglich und bei ihren Urhebern am wenigsten zu finden. Daß unter solchen Bewegungen und Verwirrungen in der Schule für die Gemüthsbildung der Jugend seit drei Jahren nichts geschehen konnte, daß auch gegenwärtig die erkältenden Wirkungen noch nicht beseitigt sind, ist dem blödesten Auge klar."

---

8) Ganz richtig, wenn's auf die Jacobiner ankäme, und gelänge es ihnen, so wäre die ganze deutsche Nation keinen Schuß Pulver werth.

9) Hier zu Lande nicht vorgekommen.

10) Herr Curtmann scheint sehr viel Lokalkenntniß zu haben. Oder hat er's von seiner Schule, denn das Seminar ist ja auch eine solche, abstrahirt, da er in gewisser Hinsicht auch Journalschreiber ist.

11) Hier hat Herr Curtmann sicher Recht, aber ob die Sache hierher gehört? und nur in sofern Recht, als der allgemeine Religionsunterricht ertheilt worden ist, denn meistens wird man damit nicht zu Stande gekommen sein.

„Wenden wir uns also von den Irrthümern ab und fragen, wo liegt die Heilung? Den Lehrern muß ihr Recht widerfahren, aber der Schule, deren Diener sie sind, das ihrige noch mehr. Suchen die Lehrer ihre Ehre in der Ehre der Schule, ihr Interesse in dem Interesse der Schule, streiten sie nicht wider die Verbündete der Schule, wider die Kirche, sondern stehen fest im Bunde, dann wird das Werk gelingen und ihnen wird ein billiger Lohn zufallen [12]). Stellen sie dagegen ferner ihre Personen in den Vordergrund, so werden sie auch das, was sie jetzt besitzen, verlieren. Auch das demokratische Volk verspricht nur, so lange man ihm schmeichelt, und zeigt sich undankbar, sobald es zur Macht gelangt ist. Die Lehrer haben von der gemäßigten Monarchie, von Ruhe und Frieden allein Verbesserung ihrer Lage zu erwarten *). Im Sturme der Umwälzung vergißt man die Schule sammt ihren Lehrern, denn sie gehört nicht zum täglichen Brod, sie ist beinahe ein Kind des Luxus zu nennen. Mit ihren nächsten Brodherrn, mit den Gemeinden, sollen sich die Lehrer auf einen guten Fuß setzen, mit ihren Mitarbeitern, den Geistlichen, sollen sie gute Freundschaft halten, dem Staate, d. h. für die meisten ihrem Monarchen, sollen sie gute, unverkennbare Dienste leisten, wahrlich, dann ist mehr Aussicht auf Verbesserung ihrer Lage vorhanden, als wenn Hecker und Struve Deutschland Gesetze vorschrieben [13]). Am allerwenigsten

---

12) Einer allein kann nicht streiten. Wenn also die Lehrer gegen die Kirche, d. h. hier gegen die Geistlichen streiten, oder die Schule wider die Kirche, so muß auch umgekehrt die Kirche wider die Schule streiten. Der Streit rührt her von den Eingriffen der Kirche in die Angelegenheiten der Schule. Sobald die Kirche das lassen wird und die Schule ihre eigenen Wege gehen läßt, wird auch der Streit aufhören, und dann erst werden Schule und Kirche sich gegenseitig unterstützen und fördern. Aber die Kirche beruft sich auf das landläufige historische Recht.

*) „Hier und da hat allerdings ein demokratischer Stadtrath in der parteiischen Aufregung den Lehrern Bewilligungen gemacht, aber wahrlich nicht um der Schule, am Wenigsten nicht um der Erziehung willen. Sie haben ihren Lohn dahin!" E.

13) Das müßte erst abgewartet werden. Nach unserer Forderung wird der Lehrer sich ohne Weiteres mit der Gemeinde gut stellen müssen; mit dem Pfarrer ist mir keine Collision denkbar, wenn sich der Letztere keine Eingriffe erlaubt, und von der constitutionellen Monarchie Deutschlands ist gar nichts zu hoffen, weil sie unwahr ist. Eine unumschränkte Monarchie ist viel sittlicher, als die Landtagerei, wie sie dermalen in Deutschland betrieben wird.

schickt es sich, über Maß des Einkommens zu berathen und zu discutiren, wenn man freiwillig, ja mit Sehnsucht die Laufbahn betreten hat, als deren Bedingung dieses Einkommen bekannt war. Den Gemeinden, den Eltern, der Staatsbehörde kommt es zu, zu erkennen, daß der von ihnen früher festgesetzte Gehalt nicht ausreicht, und neue Festsetzungen zu machen. Sobald aber die Lehrer selbst mehr thun, als bitten und Vorstellungen machen, so stellen sie sich den wegen des Lohnes tumultuirenden Schneidergesellen und Fabrikarbeitern gleich, und haben dieselbe Behandlung zu erwarten [14]). Ueber Besoldung der Lehrer generalisirende Bestimmungen für ein ganzes Land zu machen, ist widersinnig und verstrickt in lauter Unbilligkeiten. Dem Grundsatze nach hat man eigentlich schon lange nicht mehr geleugnet, daß die Lage des Lehrerstandes verbessert werden müsse, aber über das Wann und Wieviel und Woher war man immer verschiedener Meinung. Und weil bei jeder allgemeinen Verbesserung das zu bringende Opfer zu ungeheuer erschien, so wich man vor dem Entschlusse zurück und suchte sich durch allerlei Scheingründe zu rechtfertigen. Hätte man den Grundsatz der allmälichen Verbesserung, der Klassifikation der Schulen und Lehrer angenommen, man wäre langst dem Ziele näher gerückt [15])."

„Deßhalb ist vor Allem mit dem zu beginnen, was die meiste und beunruhigendste Sorge macht, und was mit den Ansprüchen des Luxus keine Gemeinschaft hat. Wir meinen die Sicherung der Zukunft von Weib und Kind und des eigenen Alters. Dieß ist die älteste Ehrenschuld des Staates, der Hauptvorwurf gegen die Lenker des Schulwesens in vormärzlicher Zeit. Wo die Gerechtigkeit, die Klugheit selbst so laut sprachen, da durften kleinliche finanzielle Bedenken nicht abhalten, wo nicht die Lehrer selbst, doch deren Angehörige an das Bestehen der damaligen Staatsform zu ketten. Wo aber freilich bei den Vorgesetzten gar kein Dank, gar kein guter Wille, gar keine Billigkeit zu finden ist, da kann auch

---

Der Mensch darf nicht für sich wollen lassen, sondern er muß selber wollen. Das ist in der constitutionellen Monarchie ebenso unmöglich, als in der absoluten. Es hängt rein von der Individualität der Machthaber ab. Unser Fürstenhaus ist das letzte Jahrhundert mit dem Volke gegangen, aber das ist nur ein Glück für uns und nichts weiter.

14) Einverstanden.

15) Da haben wir ja die tyrannisirte Schule.

kein Gegendank, keine Anhänglichkeit erwartet werden. Die Distinktion zwischen Staatsdienern und Gemeindedienern ist lächerlich, wenn daraus blos ein Vorzug der höheren oder begünstigten Kategorieen der dem Staate Dienste Leistenden abgeleitet werden soll. Der eigentliche Grund für Pensionirung der im Dienste untauglich Gewordenen ist ganz unabhängig von der Ausdehnung der Wirksamkeit eines Beamten. Versagt man den Lehrern diese Gerechtigkeit, setzt man sie hierin hinter die Häscher und Gefangenwärter zurück, so mag man zusehen, was für Gesinnungen man sich auch fernerhin erzieht [16]."

„Der zweite Punkt der gar nicht zu beanstandenden Besserung ist die Form des Einkommens der Volksschullehrer. Hier und dort ist sie noch ganz die mittelalterliche und blos auf die Handwerk treibenden Küster berechnet."

„Ein Hauptmittel, den Geist der Unzufriedenheit unter den Lehrern zu bannen und sie in das rechte Verhältniß zu der Schule zurückzuführen, erblicken wir in einer durchgreifenden, ja rücksichtslosen Klassifikation der Stellen und Personen [17]."

„Durch die unnatürlich frühe Selbstständigkeit der Anfänger im Lehramte, ja der fast noch knabenhaften Lehrjünglinge trug der ganze Stand schon den Keim der Ausartung in sich. Wie kann man einen noch selbst der Erziehung bedürftigen Menschen zum Erzieher Anderer bestellen? Wie kann man einen Jüngling in den Jahren, wo die Sinnlichkeit noch hoch aufflammt, in ein Amt setzen, wo er so wenig Stützen für seine Selbstständigkeit findet, und doch so viele bedarf? Fürchtet man nicht, einen Emporkömmling mit allen daran hängenden Untugenden zu erziehen, wenn man den Dorfknaben, der noch nicht über den Acker seines Vaters hinausgeschaut hatte, mit Treibhauskraft zu einem Herrn der Schule und zu einem Vorbilde der Jugend umgestalten will? Erträgt das menschliche Herz eine solche Umwandlung in der kurzen Zeit von zwei bis drei Jahren? So lange der Mensch noch nicht für fähig gilt, alle äußerlichen bürgerlichen Rechte auszuüben, ist er

---

16) Recht gut gemeint. Der bestehende Staat hat, da er Alles beherrscht, allerdings diese Pflicht, aber er wird sie los, sobald er die Schule frei läßt und sie als Staatsschule in unserem Sinne ansieht.

17) Wieder die Curtmann'sche Staatsschule.

doch gewiß auch nicht im Stande, einer Schule vorzustehen, und so lange der junge Lehrer nicht von der Männlichkeit seines Charakters unter sorgfältiger Ueberwachung eines älteren Lehrers, oder in einer die sittliche Kraft offenbarenden sonstigen Dienststelle Probe abgelegt hat, kann der Besitz aller Kenntnisse unmöglich berechtigen, ihn mit der selbstständigen Verwaltung eines Lehramtes zu betrauen. Aber könnte man sich auch über die didaktischen und pädagogischen Mißgriffe der allzu jungen Lehrer hinwegsetzen, wollte man das Alles damit entschuldigen, daß der Fehler der Jugend sich mit jedem Tage mehr ablege, so hat die Erfahrung einen Mißverstand gezeigt, der auf keine Weise später gut gemacht wird. Die Lehrjünglinge schließen zum großen Theile vorzeitige, nach allen Seiten ungerechtfertigte Ehen. Findet sich kein anderes Mittel, diesen — es paßt kein geringerer Ausdruck — socialen Frevel zu beseitigen, so bleibt nichts Anderes übrig, als die unreifen Jünglinge ganz von dem Schulamte zurückzudrängen."

Leider oft wahr; aber wenn Herr Curtmann dann weiter auf den socialen Einfluß der allzu frühen Ehen schließt, so übersieht er den Zustand der heutigen Ehe ganz und gar. Nicht die Ehe hat die socialen Verhältnisse ruinirt, sondern die socialen Verhältnisse geben der Ehe einen Stoß nach dem andern.

Die Grundlage für das Wohl der Familie ist die Ehe. Das ist der Grundsatz der Einen. Die Andern sagen: Nein, sondern wir müssen diese Selbstsucht aufgeben, im Ganzen aufgehen, wir haben das Weib zum Kindergebären und zur Wartung und Erziehung derselben. Der Frau muß es einerlei sein, welche Kinder sie nährt und erzieht, ob fremde, oder ihre eignen. Das sind die diametralen Gegensätze. Beide wollen Heiligkeit der Ehe, Beide stellen das große Geschäft der Erziehung als die Aufgabe des Weibes hin, Beide werden durch denselben sittlichen Gedanken getragen. Diese Beiden haben auch gar nicht mit einander zu zanken. Die Einen wollen als Familie das Ganze bilden, die Andern das Einzelne, und die Hauptaufgabe der Erziehung der Kinder steht bei Beiden im Hintergrunde. Nur über den Erfolg kann gestritten werden. Wir haben bis jetzt blos ein Beispiel in der Geschichte, daß die Erziehung abgesondert von der Familie besorgt worden ist. Aber die Früchte dieser Erziehung überrieseln uns mit einem kalten Schauer, sie hat erzogen das kalte, durch und durch selbstsüchtige, rohe Volk der

Spartaner. Wir wissen ferner, daß nichts über die Wirksamkeit der Mutter geht. Der Mensch ist meist ein Spiegel, auf dem die Natur der Mutter reflektirt wird. Das trauen wir jeder Mutter zu, daß sie Mutter sein könne, aber das fordern wir nicht von ihr, daß sie ein fremdes, unbekanntes Wesen blos deßhalb, weil sie dazu commandirt wird, lieben solle, lieben mit der Liebe der Mutter, ja lieben solle ein Kind, dessen Vater sie verachtet, dessen Mutter sie verachtet. Sie kann sich aus freien Stücken eines solchen Kindes annehmen, kann es wahren wie ihren Augapfel, um es der Gesellschaft zu erziehen zum brauchbaren Menschen, aber ihr zumuthen, daß sie Fremder Kinder, wie sie gerade gebracht werden, zu lieben, d. h. den weiblichen Sinn verkennen. Dieser schaltet im kleinen Gebiete mit der ganzen Kraft des Gemüths, mit ihrer ganzen Liebe, aber diese allmächtige Liebe im kleinen Kreise ist ohnmächtig im Großen. Nur zufällig würde dem Kinde der Volksfamilie die Liebe zu Theil werden, welche zur Entfaltung der Sittlichkeit so unumgänglich nothwendig ist. Daher muß man sich unbedingt für die Ehe entscheiden, obwohl die Ehelosigkeit oder die Weibergemeinschaft des Communismus an und für sich nicht nur nichts Unsittliches hat, sondern dasselbe tiefe sittliche Moment, als die Ehe enthält. Wer Kinder in die Welt setzt, muß sie auch erhalten. Thut er's nicht, so muß er dazu gezwungen werden, so lange er kann. Man sollte jeden solchen Patron in's Zuchthaus schicken, wo er für sein Kind arbeiten müßte. Das würde bald helfen. Aber der Kindermord? Erschießt die Mörderin, macht mit ihr, was ihr wollt, ihre Ehre, ihre Weiblichkeit, Alles, was einen Mann beglücken kann, ist doch dahin. Es ist wirklich scheußlich, mit welcher Laxheit unsere Zeit diese beiden Verbrechen ansieht. Aber wo kommt es her? Es kommt her von Oben. Wenn man alle die Kinder, welche fürstlichen und diesen nahe stehenden Personen ihren Ursprung verdanken und doch nicht Prinzen und Prinzessinnen sind, beisammen sähe, man würde die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen. Da kann man freilich nicht streng sein. Wer einen König, der ein Lump ist, bei seinem wahren Namen nennt, wird härter bestraft, als ein Mörder. Dadurch wird freilich die Sittlichkeit ruinirt. Das Volk hat die Gesetze nicht gemacht. Da aber bei dieser Laxheit, die nothwendig ist bei der Hurerei der Fürsten, das Beispiel derselben um so verderblicher wirkt, so muß man an die Oben appelliren. In der Ehe und außer der

Ehe leben sehr Viele, welche dieselbe als eine bloße privilegirte Hurerei ansehen. Der Ausdruck ist stark, aber leider wahr. Die Gegenwart geht in dieser Beziehung einer Entsittlichung entgegen, welche zuletzt die Dämme des Stroms, in welchen die menschliche Gesellschaft dahinströmt, durchbrechen und Mann gegen Mann schleudern wird. Außer dem bösen Beispiele der Großen ist auch noch der andere Theil der Reaktion schuld. Mit dem sechzehnten Jahre wird der Mensch Mann und das Mädchen Frau im physischen Sinne des Worts. In einem gewissen Alter ist er fähig, für Weib und Kind zu sorgen, aber ein Irrthum aus allen Ecken zusammengelesen, läßt ihn nicht zur Ehe kommen. Da muß nun die Sinnlichkeit mit dem Ingrimm gegen Philisterhaftigkeit der Menschen und der Sehnsucht nach dem Besitz der Geliebten den Menschen überreden. Wer brav ist und durch seiner Hände Arbeit Weib und Kind ernähren kann, muß die Erlaubniß zur Heirath erhalten, oder wir öffnen dem Unglück Thor und Thür. Da muß er so und so viel Vermögen vorweisen, ein Haus besitzen, seine Frau muß so und so viel einbringen u. s. w., und dann verursacht man ihm noch Kosten, die er nicht erschwingen kann. Daß solche Rohheit noch im 19. Jahrhundert grassirt, das erfüllt die Seele mit Unmuth und Zorn. Nicht genug, daß ihr die Menschlichkeit in der Armuth verachtet und die Natur des Menschen verhöhnt, weil er arm ist, nein, ihr zwingt ihn zur Unsittlichkeit. Ihr solltet ihm nicht nur die Erlaubniß zur Ehe geben, ihn nicht nur nicht mit unverhältnißmäßigen Abgaben schinden, sondern ihn durch Einrichtung eines Hausstandes unterstützen. So lange diese Maßregel nicht ergriffen wird, geht das Familienleben je länger, je mehr zu Grunde. Wer hat die Schuld? die Aristokratie und der Geldsack. In diesem socialen Verhältnisse liegt das Unglück, welches die Ehe zu ruiniren droht. Dieß beweist die Statistik. —

„Ich weiß nur eine Hülfe, aber ihr Name wird mit einem Schrei des Unwillens aufgenommen werden. Doch gleichviel, wo es gilt, die Schule von einem Verderben zu retten, das sie zuletzt um allen Einfluß, um alle Achtung bringen wird, da ist es Pflicht, zu reden, und brächte die Rede auch Haß und Vorwürfe. Wer ein Besseres nennen kann, der nenne es, ich weiche gern. Mein Rath ist nun aber der: Jeder, welcher in ein Seminar aufgenommen

werden will, muß vorher persönlich seiner Militärpflicht genügt haben [19])."

„In diesen Organismus werden denn auch Lehrerinnen passen, und zwar nicht blos für Elementarklassen, sondern auch für gesonderte Mädchenschulen. Die Untersuchung, ob überhaupt das weibliche Geschlecht zum Unterrichte tauglich sei, wollen wir hier nicht auffrischen; die Erfahrung, welche in pädagogischen Angelegenheiten über alle Speculation geht, hat gerichtet. Selbst junge Mädchen werden an Kleinkinderschulen mit gutem Erfolge verwandt, warum sollten ältere Jungfrauen und Wittwen nicht Elementarklassen und ganze Mädchenschulen zu führen vermögen? Die Kenntnisse? Was sind es denn für Kenntnisse für den Bedarf von kleinen Kindern? Die Mädchen des Mittelstandes besitzen oder erwerben dieselben ohne Mühe. Der Charakter? In dieser Beziehung dürfen sich die meisten Jungfrauen wohl mit den vergnügungssüchtigen, verschwenderischen, renomistischen Bürschchen, welche seither für fähig zum Schulehalten galten, sicherlich messen. Lenksamer Vorgesetzten gegenüber, genügsamer sind sie gewiß. Das Ersparniß an Gehalt zu Gunsten der Hauptlehrer ist ebenfalls kein geringes Gewicht in der Wagschale der Schulreform. Aber die Methode? sagt man. Nun, da antworte ich unbedenklich: Von der Methode hat man gar zu viel Aufheben gemacht. Die Methode, nachdem sie einmal erfunden ist, und öffentlich zu Jedermanns Ansicht geübt wird, ist durchaus keine Hexerei [20])."

„Durch alle Einrichtungen und Maßregeln auf dem pädagogischen Gebiete muß zuletzt der Satz hindurchleuchten: Die Schule ist nicht des Lehrers, sondern der Lehrer der Schule wegen da [21]). Findet sich also nicht blos ein einzelner, sondern eine ganze Kategorie von Lehrern unzuverlässig, dem allgemeinen Besten unzuträglich, so darf nicht geruht werden, bis sie durch eine tauglichere ersetzt ist. Hier müssen alle persönlichen Rücksichten schwinden.

---

19) Ich habe mich schon oben über das Kasernenwesen ausgesprochen. Vor Kurzem mußten wieder in einem Dorfe, wo die Oesterreicher sich niedergelassen haben, über ein halbes Dutzend Mädchen confirmirt werden, damit sie nicht in der Schule entbunden werden mußten. Wir könnten es bei der vorgeschlagenen Kasernenwirthschaft erleben, daß die Lehrer Väter ohne Weiber würden. Solche Mittel, so „heroisch" sie sind, helfen nichts. Es hilft nur eins: die Freiheit.

20) Der ganze Abschnitt steht der Curiosität wegen da.

21) Ein Satz, von dem Niemand mehr überzeugt sein kann, als ich.

Sollte es sich also fortwährend zeigen, daß die nach bisheriger Weise erzogenen Lehrer in unseren Staatsorganismus nur störend und krankhaft einwirken, so ist der Staat nicht blos ermächtigt, sondern verpflichtet, auf anderen Wegen Fürsorge für den Unterricht des Volkes zu treffen. Eltern, Gemeinden, unterstützt und erleuchtet von den höheren Schulbeamten, haben hierin das kompetente Urtheil abzugeben. Was die Lehrer selbst, auch in den allerzahlreichsten Konferenzen, zu ihrem Lobe sagen, ist einseitiges Zeugniß."

„Ueberhaupt haben wohl die Schulbehörden ein Recht, die bisher so viel gerühmten Lehrerkonverenzen unter ihre Aufsicht zu nehmen [21])."

Wir sehen die Manier des Herrn Curtmann. Wahres und Falsches, Alles durcheinander, keine Consequenz. Es handelt sich hier einfach um das Verhältniß des Lehrers zur Schule.

Zunächst stehen sich die Sätze gegenüber: „die Pädagogik als Kunst und Wissenschaft ist absolut frei," und: „die Familie erzieht ihre Kinder wie und zu was sie will." Daß die Familie, wenn sie zur Schulgemeinde übertritt, ihre Selbstständigkeit dem Lehrer gegenüber aufgiebt und nur die Schulgemeinde dem Lehrer gegenüber treten kann, liegt auf der Hand. Deßhalb hat der Lehrer mit der einzelnen Familie gar nichts zu thun. Die Schulgemeinde hat die Erziehung und insbesondre den Unterricht überkommen und übernommen. Es steht ihr mithin frei, Ziel und Umfang des Unterrichts zu bestimmen, die Lehrer anzustellen und zu entlassen, ihre ganzen Angelegenheiten selbst zu ordnen und im Besonderen die Schulgesetzgebung und Schulordnung festzusetzen, und endlich die Schule so oft und durch wen sie will zu inspiciren. Dieß die Consequenz aus dem zweiten Satze. Dadurch ist zugleich gesetzt, daß keine Familie gezwungen werden darf, die Erziehung oder den Unterricht ihrer Kinder einem Lehrer zu übertragen, oder einer Schulgemeinde beizutreten, selbst dann nicht, wenn in der Familie die Erziehung vernachlässigt wird. Der Staat ist nicht Obervormund. Aber dadurch kommt der Lehrer in eine schiefe Stellung. Denn obgleich er Sachverständiger ist und deshalb mit den Zielen der Erziehung und des Unterrichts vertrauter, oder wenigstens ebenso vertraut sein wird, als die Gemeinde, so kann durch die volle Selbstregierung der Schul-

21) Dagegen protestiren wir.

gemeinde das Schulwesen nur verlieren und dem Lehrer der Boden für seine Wirksamkeit unter den Füßen weggenommen werden. Bestimmung des Ziels und Umfangs des Unterrichts ist eine Hauptsache. Wenn der Lehrer von der Gemeinde nach Willkür entlassen werden kann, so kann er nie eine feste Stellung gewinnen. Es hängt von den Launen und Capricen der Schulgemeinde ab, ob er brodlos werden soll, oder nicht. Ich höre hier schon alle die Klagen und Litaneien über die Wittwen und Waisen, über die Noth und das Elend der Lehrer, welche nicht mehr arbeiten können. Es wird für ungehörig befunden, daß der Schulinspektor kein Fachmann ist und vielleicht gar mit seiner Rohheit dem tüchtigen Lehrer lästig werde. Aber wer ein Haus bauen will, bestimmt dem Baumeister Zweck und Plan desselben, und zwar dem Baumeister, den er will, und inspicirt fleißig, ob das Werk nach seinem Willen vorgenommen und ausgeführt wird. Geschieht das nicht, so wird der Baumeister in Gnaden entlassen, und ob er gerade etwas zu arbeiten hat, oder gar brodlos wird, kümmert den Bauherrn als solchen gar nicht, und am allerwenigsten fragt er danach, ob seine Wittwe und Kinder Brod haben. Die Ansprüche der Beamten auf Pension und Versorgung ihres lebendigen Nachlasses sind überhaupt eine Ungerechtigkeit. Ein sogenannter Staatsdiener beansprucht, daß er, wenn er einmal angestellt ist, in seiner Stellung verbleibe, so lange er nichts verbricht, und daß er, wenn er nicht mehr arbeiten kann, von Staats wegen gefüttert werde, und ebenso seine Kinder und seine Frau. Das ist eine Prätension, die entschieden zurückgewiesen werden muß. Wer seine Stellung im Leben ausfüllt, arbeitet für das Beste des Staates und ist ein nothwendiges Glied der Gesellschaft, so nothwendig, wie der Minister und der Lehrer. Gleichwohl fällt Niemanden ein, Jedem Arbeit, und wenn Einer arbeitsunfähig ist, ihm Unterhalt verschaffen zu wollen, oder bestimmte Genüsse zu garantiren. Wenn der Socialismus den Satz aufstellt, daß Jedem ein bestimmter Genuß gewährleistet werden muß, so schreit man gleich über Ungerechtigkeit. Aber gerade der Beamtenstand muthet der Gesellschaft diese socialistische Pflicht zu, und ist nicht socialistisch, sondern communistisch, weil nicht der Beamtenstaat zahlt, sondern das Volk. So berechtigt auch der Socialismus ist, so darf er doch nicht vom Staate, nicht von diesem als System eingeführt werden. Dieser hat blos die betreffenden Associationen zu fördern und zu schützen, darf aber

bei Leibe nicht das Geld dazu hergeben. Daher muß dieses Pensionsunwesen wegfallen. Die Lehrerwelt darf es nicht dulden, sie darf sich's nicht gefallen lassen.

Die Amtsentsetzung, die Laune u. s. w. wird auch nicht durch eine Aufsicht von Sachverständigen nicht geändert, denn die können ja ebenso capriciös und hart sein, als Andere.

Dann sind auch die Uebelstände durch den Satz gehoben: „die Kunst und die Wissenschaft der Erziehung ist frei.“ Denn nothwendige Consequenzen sind: der Lehrer darf nicht zur Uebernahme seines Amts gezwungen werden, er verläßt seine Stelle, wenn es ihm gefällt, in der Schule hat er innerhalb seiner Sphäre absolute Freiheit, und die Schulinspektion hat keinerlei Recht, ihn zu meistern. Ist Ziel und Umfang des Unterrichts, ebenso Schulordnung und Verwaltung nicht nach der Ansicht des Lehrers, so sagt er: „Lieben Leute, das kann ich nicht auf mich nehmen, denn es ist gegen mein Gewissen, und zwar aus den und den Gründen.“ Hören die Leute auf seine Gründe, gut, wo nicht, auch gut: er schnürt sein Bündel und geht fürbaß, und sie mögen sehen, wie sie einen andern finden. Will ihm Einer in der Schule oder über die Schule etwas sagen, und es steht ihm nicht an, so erklärt er einfach: „Freund, das verstehst du nicht, und wenn du auch ein Schulbeamter, ein Sachverständiger bist, so gilt mir meine Meinung, da ich von ihr überzeugt bin, gerade so viel, oder vielmehr mehr, als die deinige. Ich sehe nicht ein, weßhalb ein Hundertthaler-Dorfschulmeister seine Sache weniger verstehen sollte, als ein Schulbeamter, z. B. als ein Unterrichtsminister. Vor den Unterrichtsministerien habe ich überhaupt keinen sonderlichen Respekt, die Früchte ihres Thuns beweisen, daß sie durch die Bank unwissend sind.“ — In der Schule hat Niemand dem Lehrer etwas zu sagen. Die Inspektion ist nicht für den Lehrer da, sondern für die Gemeinde, damit sie sehen kann, ob der Unterricht in ihrem Sinne besorgt wird.

Freilich stehen sich die beiden angegebenen Satzreihen feindlich, ja anorganisch gegenüber. Sie müssen vermittelt werden. Diese Vermittelung ist zunächst eine subjective. Es ist eine moralische Pflicht, daß man sich in gewissem Sinne in die Menschen schickt. Daher wird die freie Verständigung zwischen den Parteien von selbst eintreten. Hat die Gemeinde einen guten Lehrer, so wird sie ihn von selbst zu halten suchen, und gerade deßhalb ihm Ausstellungen

machen. Da wird es leicht zur Verständigung kommen zwischen dem Lehrer, der Inspektion und der Gemeinde. Das Verhältniß führt dann von selbst zu Urtheilen, Fragen und Erörterungen, in denen kein Befehl, kein Tadel ausgesprochen ist, sondern die zu einer gemeinsamen Ueberzeugung führen sollen. Die Vermittelung, welche durch dieses Verhältniß herbeigeführt wird, nenne ich die subjektive, weil sie in der Individualität der Betheiligten liegt und nicht nothwendig ist.

Die Vermittelung ist aber zweitens eine objektive, nothwendige. Sie liegt in der Aufgabe der Erziehung. Das Werk der Erziehung, welches der Schule übertragen ist, ist nicht das ganze Erziehungswerk. Dieses kann aber nur gelingen durch die Einheit. Das Werk der Schule muß das des Hauses ergänzen und umgekehrt. Daher bleibt nichts übrig, als daß der Lehrer in die Schulgemeinde eintritt. Der Geistliche hat als solcher nichts darin zu suchen. — Dadurch wird die Einheit vorerst äußerlich dargestellt. Die innere Einheit wird sich machen müssen auf dem Wege der Verständigung, und vor Allem erwächst dem Lehrer die Aufgabe, das Interesse für Bildung und Erziehung zu wecken. Denn die Erziehung der Eltern ist eine Hauptsache.

„Wenn die Eltern erzogen wären,
Man könnte erzogene Kinder gebären."

Ein schöner Wirkungskreis, den die Lehrer noch lange nicht genug begriffen haben. Wenn der Lehrer in der Gemeinde mit Ruhe und Wärme auseinandersetzt, wie er's macht, warum er's so macht, wozu das Alles führen soll, und wenn die Kinder ihn unterstützen, wenn er sie an sich fesselt und die Eltern auf diese Weise seine Wirksamkeit ad oculos demonstrirt bekommen, da kann es nicht fehlen, daß die Eltern einsehen, daß sie ihren Mann gefunden haben. Der Lehrer hat immer an den Kindern seine stärksten Bundesgenossen. Der rechte Lehrer gewinnt die Kinder und somit die Eltern. Der schlechte Lehrer wird entfernt, und um den ist's kein Schade.

Jedoch auch dieses Entfernen kann der Erziehung Eintrag thun. Nichts ist verderblicher, als der häufige Wechsel der Lehrer. Dabei kann sich kein intimes, gemüthliches Verhältniß gestalten, die Liebe kann höchstens keimen, aber nicht wachsen und groß werden. Auch liegt es in der Natur der Sache, daß erst am Ende beurtheilt wer-

den kann, ob das dem Lehrer gesteckte Ziel erreicht ist, oder nicht. Ein sofortiges Entfernen des Lehrers wäre also ungerecht. Darum darf es nicht stattfinden. Als einziger Ausweg bietet sich dar, daß der Lehrer auf eine bestimmte Zeit angestellt wird, wobei jedoch ihm frei steht, vor Ablauf der Zeit auszutreten, weil er am besten wissen muß, ob sein Wirken segensreich sein kann, oder nicht. Damit heben sich überhaupt eine Menge Härten des abstrakten Verhältnisses.

Ob dieser Zustand möglich sein wird?

Das Leben der Gemeinden, welches ehedem in den Städten in edler Blüthe stand, ist versauert und versumpft. Der Grund ist leicht einzusehen. Es fehlte die dem Leben nöthige Athmosphäre, es fehlte die Freiheit. Man hat commandirt und bevormundet, und wie bevormundet und commandirt? So sehr, daß jetzt kein Mensch Gebrauch machen will von der Selbstständigkeit, welche hier zu Lande den Gemeinden zugestanden wurde. So sehr sich die Menschen nach Erlösung von dem Joche der Knechtschaft gesehnt haben, sie haben sich so sehr daran gewöhnt, wie der Müller an das Klappern der Mühle. Sie können nicht schlafen, wenn nicht die Herren am grünen Tische für sie wachen und für sie Verstand haben. In einer solchen Atmosphäre ohne Freiheit konnte die Sittlichkeit, die Sittlichkeit des Gemeindelebens nicht gedeihen. Denn diese Sittlichkeit besteht wesentlich darin, daß sich ein Gemeindebewußtsein bildet, und Jeder dieses Gemeindebewußtsein in sich trägt und frei ausspricht, daß Jeder für das Wohl der Gemeinde gern thätig ist, und jede Thätigkeit im Organismus derselben gebührend würdigt. Daran ist hier zu Lande noch nicht zu denken. Der Nordwind der Tyrannei hat blos den Egoismus gezeitigt, aber die Hingabe und Liebe, die Liebe zum Ganzen mit der Wurzel ausgerottet. Unter dem Schutze der Freiheit würde sie sicher neue Wurzeln schlagen.

Aber unsere Hoffnung ist gleich Null.

Der Staat ist nach der jetzigen Praxis eine Maschine, an welcher einige Privilegirte und ihre Helfershelfer drehen, um die übrigen Menschen auszubeuteln, um von dem erbeutelten Gelde gemüthlich leben zu können. Der monarchische Staat mit Veto, und nicht auf die Verfassung vereidigtem Militär besteht aus dem Fürsten, seinen Günstlingen, dem Adel, seiner Geißel, dem herrlichen Kriegsheer und seinen Arbeitern, den Beamten. Diese Monarchie ist eine

Fortsetzung der Sündfluth. Unter ihren eisigen Wogen kann kein Gemeindeleben, kein Schulleben erblühen. So lange der Staat das Allgemeine, und nicht eine besondere Seite der Gesellschaft ist, kann keine Seite der letzteren, also auch die Schule nicht zu ihrem Rechte kommen.

Befriedigung der Sinnlichkeit. Unter ihrem eisernen Wagen kann kein Gemeindeleben, kein Schulisches gedeihen. So lange der Staat das Allgemeine, und nicht eine besondere Seite der Gesellschaft ist, kann keine Seite der letzteren, also auch die Schule nicht zu ihrem Rechte kommen.